Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270130
Centre d'intérêt: 59

---

Campeau, Daniel, 1939-.

La formation sur mesure : rapport final / Daniel Campeau, Jeanne Le Roux . -- Montréal : Fédération des cégeps, 1978.
2 v. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Dépouillement: v. 1. Le processus opérationnel de la formation sur mesure -- v. 2. Les implications organisationnelles de la formation sur mesure : contribution à une politique de développement de l'éducation des adultes.

---

Cote Dewey: 374.9'714/C193f Cote LC: LC/5254.2/.03

---

Descripteur(s): *Formation sur mesure *Education des adultes *Organisation pédagogique *Collégial (Niveau)

---

Compte rendu de l'opération "recherche-action et information" mise sur pied en 1975. Les deux tomes contiennent un approfondissement des fondements de l'idée de formation sur mesure, une définition fermée de la formation sur mesure, l'élaboration d'un modèle opérationnel d'intervention, l'identification de quelques éléments d'une organisation de formation sur mesure, la description et l'analyse de quelques interventions et de quelques organisations de l'éducation des adultes, l'explicitation des exigences et des implications de la formation sur mesure, quelques conditions et recommandations pour son implantation et son développement.

L'opération n'a pas permis une évaluation de la rentabilité et de l'efficacité de la formation sur mesure comme mode d'intervention éducative. Elle a visé à donner une cohérence interne à une définition de ce type de formation, puis à développer un modèle théorique qui serait par la suite confronté avec les interventions avant d'être proposé aux collèges et aux organisations de l'éducation des adultes. Au niveau local, le rapport recommande la création d'un secteur identifié de formation sur mesure au sein des collèges et des organisations d'éducation des adultes; il recommande aussi que l'organisation de l'éducation des adultes définisse sa mission, ses objectifs, ses ressources et ses moyens d'action.

---

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170117
Financement: Bénéficiaire - Fédération des cégeps
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEA
Programme(s) de subvention - Aide au développement
Auteur de l'analyse: jr

---

E D U Q 8270130a

.03
.C373
1978
1

rapport final

# la formation sur mesure

daniel campeau
jeanne le roux

TOME I

LE PROCESSUS OPERATIONNEL
DE LA FORMATION
SUR MESURE

# TOME I

## LE PROCESSUS OPERATIONNEL DE LA FORMATION SUR MESURE

TABLE DES MATIERES

**INTRODUCTION**


Antécédents, objectifs, organisation et résultats de l'opération R.A.I. ..... 1
A- Antécédents 1
B- L'opération R.A.I.: objectifs, organisation et résultats 6
*Tableau I: Démarche et méthode de l'opération R.A.I.* 13

**CHAPITRE I** ..... 15

Définition de la formation sur mesure

**CHAPITRE II** ..... 19

Les postulats et principes de la formation sur mesure
- Premier postulat 22
- Deuxième postulat 24
- Troisième postulat 25
- Quatrième postulat 27

**CHAPITRE III** ..... 33

Le processus opérationnel de formation sur mesure
A) Diagnostic de la situation, des besoins et ressources de formation 37
B) Elaboration du programme d'apprentissage 46
C) Réalisation des activités d'apprentissage et leur évaluation 53
D) Retour à la situation 59

**CHAPITRE IV** ..... 65

Illustrations du processus de formation sur mesure


LC
3254
.Q3
.C373
1978
I

# TOME II

## LES IMPLICATIONS ORGANISATIONNELLES DE LA FORMATION SUR MESURE

Contribution à une politique de développement de l'éducation des adultes.

TABLE DES MATIERES


**INTRODUCTION**

**CHAPITRE I** . . . . . 3

Les exigences organisationnelles de formation sur mesure

**A)** Les phases de l'organisation d'une intervention: les opérations et leurs principales exigences 6
- a) La phase avant l'intervention 6
- b) La phase pendant l'intervention 10
- c) La phase après l'intervention 16

**B)** Les principaux éléments d'une organisation de formation sur mesure
- 1- La recherche 19
- 2- L'approche des clientèles 21
- 3- Services à la clientèle (individus, groupes, organisations) 24
- 4- L'animation 31
- 5- La programmation 35
- 6- L'enseignement 37
- 7- Support à l'enseignement et à l'ensemble des activités d'aide à l'apprentissage 39
- 8- La gestion et l'administration 40

**CHAPITRE II** . . . . . 49

Les implications de la formation sur mesure sur l'organisation de l'éducation des adultes

**A)** Les clientèles de cinq organisations de l'éducation des adultes 53
- 1- Quelques définitions pour fin de comparaison 53
- 2- Les clientèles selon les catégories précédentes 57
- Résumé 63

**B)** Le support organisé et les ressources allouées ou refusées aux différents modes d'intervention éducative dans les cinq O.E.A. 65
- 1- Le temps partiel ouvert 65
  - a) La phase avant-formation 66
  - b) La phase pendant-formation 73
  - c) La phase après-formation 81
  - Résumé 83
- 2- Le temps partiel fermé 85
  - a) La phase avant-formation 88
  - b) La phase pendant-formation 97
  - c) La phase après-formation 111
  - Résumé 114

**C)** Pour une organisation de la formation sur mesure dans les organisations actuelles de l'éducation des adultes 119
- 1- La recherche 120
- 2- La fonction approche des clientèles 124
- 3- La fonction services à la clientèle 134
- 4- L'animation 139
- 5- Les fonctions programmation et enseignement 148
- 6- Le support à l'enseignement 153
- 7- La gestion et l'administration générale 155
- Résumé 174

**CONCLUSION** . . . . . 187

Possibilités et conditions d'implantation et de développement de formation sur mesure 189

**A)** Possibilités et conditions au plan local 191

**B)** Conditions au plan provincial 196

**POSTFACE** . . . . . 197

# INTRODUCTION

# ANTECEDENTS, OBJECTIFS, ORGANISATION ET RESULTATS DE L'OPERATION R.A.I.

L'opération R.A.I. (Recherche-Action et information en formation sur mesure) se situe dans le prolongement de plusieurs projets et réalisations qui tirent leur origine des premières années de l'éducation des adultes dans les CEGEPS. Avant de présenter les objectifs, l'organisation et les résultats de cette opération nous rappellerons ses antécédents pour mieux la situer et, déjà, pour prévoir dans quelle ligne devront être envisagées ses suites.

## A. LES ANTECEDENTS

Dès la création des CEGEPS en 1967, on a pu observer, en éducation des adultes, de nombreux efforts d'adaptation et d'invention de pratiques éducatives respectueuses des caractéristiques et des besoins des clientèles d'adultes. Cette situation a maintes fois été analysée(1) et ces efforts ont été expliqués en particulier par les exigences d'un régime d'autofinancement et par le souci de satisfaire une clientèle nouvelle.

---

(1) En particulier dans le premier chapitre du rapport de la première recherche: La Formation sur mesure, Fédération des CEGEPS, Montréal, avril 1975.

a) La recherche de l'I.C.E.A.

En 1969, à la demande de la Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente et de la Fédération des CEGEPS, l'I.C.E.A. (Institut canadien d'éducation des adultes) réalisait une première recherche sur l'éducation des adultes dans les CEGEPS et contribuait ainsi à mettre en évidence les diverses tentatives d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives auprès des clientèles d'adultes. Cette recherche évaluait l'écart entre les objectifs visés au départ par les services d'éducation permanente et les objectifs effectivement poursuivis. Elle tentait d'expliquer les raisons de cet écart par une analyse des conditions qui prévalaient alors pour le développement de l'éducation des adultes dans les CEGEPS.

b) Les sessions d'étude

Suite à la recherche de l'I.C.E.A., en particulier au cours d'une session qui réunissait tous les coordonnateurs pour en étudier les conclusions, le terme "formation sur mesure" est apparu comme raccourci conceptuel pour désigner les différents essais plus ou moins novateurs des services d'éducation permanente.

Deux autres sessions suivirent pour un échange sur différentes expériences de formation sur mesure et pour travailler à une première conceptualisation et à une première opérationnalisation de cette idée qui ralliait, au moins au plan langage, plusieurs administrateurs et professionnels des services de l'éducation permanente.

Cet ensemble d'expériences et de réflexions conduisit à la formulation d'un deuxième projet de recherche en vue de dégager un ou plusieurs modèles d'opérationnalisation par la production de quelques monographies d'expériences de formation sur mesure.

c) La recherche exploratoire de 1974-1975 (1)

Réalisée en collaboration par le collège de Valleyfield, la Commission des coordonnateurs d'éducation permanente et la Fédération des cégeps, subventionnée par la D.G.E.C. et par la D.G.E.A. du ministère de l'Education, la deuxième recherche a rapidement dévié de ses objectifs de départ, qui visaient l'élaboration de modèles par la production de monographies. Elle s'est transformée, par nécessité logique, en une recherche exploratoire du champ que représentait en 1973-1974 la formation sur mesure dans l'ensemble des activités éducatives des services d'éducation permanente et en un premier inventaire-évaluation des opérations et des objectifs de cent soixante-quatre (164) expériences de formation sur mesure.

Cette recherche, par la description et l'analyse de trois types de formation sur mesure, de leurs opérations, de leurs objectifs, du jeu interactionnel des différents agents et de quelques facteurs explicatifs, aura permis une première délimitation du champ de la formation sur mesure et une identification des différences fondamentales que recouvrait le concept en terme d'opérationnalisation, d'orientation et d'organisation.

La recherche de 1974-1975 a partiellement déçu les attentes des praticiens qui, au lieu de retrouver les modèles souhaités pour une opérationnalisation et une pratique de la formation sur mesure, ont été confrontés à des types fidèles aux ambiguïtés et aux insuffisances de la réalité qu'ils décrivaient et qui correspondent encore à l'ensemble des interventions qu'on dit de formation sur mesure.

d) Une phase de transition

L'insatisfaction relative des praticiens, étonnés des résultats de la recherche de 1974-1975 s'est manifestée au cours d'une phase de transition qui a permis de présenter les résultats de cette recherche à l'ensemble des collèges, de recueillir leurs attentes quant aux suites à leur assurer et de formuler le projet qui s'est appelé finalement l'opération R.A.I.

---

(1) Campeau Daniel et Le Roux Jeanne, La formation sur mesure, Fédération des cégeps, Montréal, avril 1975.

En bref, les résultats de la consultation réalisée au cours des sept (7) rencontres régionales, tenues en mai et juin 1975, demandaient en priorité:

- que les opérations conçues dans les suites à la recherche soient immédiatement non seulement fondées sur les expériences des praticiens, pédagogues et administrateurs mais surtout utiles dans l'exercice de leur fonction et la réalisation de leurs tâches en fonction de leurs besoins et des difficultés qu'ils rencontrent;

- que ces opérations contribuent à l'instrumentation et au perfectionnement des praticiens par l'amélioration ou la création d'instruments pédagogiques et d'évaluation ou d'analyse critique;

- qu'elles permettent de rejoindre le plus possible la clientèle en allant voir, en particulier, les résultats des interventions auprès des individus, des groupes et des organisations. Que l'information circule.

Les résultats de la consultation orientaient donc les suites de la recherche vers la satisfaction des besoins des praticiens, des administrateurs mais surtout des andragogues (en particulier les professeurs) et des exigences de leur action éducative. On souhaitait même que les individus, les groupes et les organisations, clients des interventions de formation sur mesure, soient rencontrés pour que les données nécessaires à l'analyse des résultats soient recueillies de première source et non seulement par le biais des intervenants et des gestionnaires.

Tout compte fait, les personnes consultées demandaient beaucoup plus une assistance technique en formation sur mesure, par un travail d'instrumentation et de perfectionnement, que la poursuite d'une recherche sur les orientations, les opérations et les objectifs de la formation sur mesure.

Suite à cette consultation et avec l'accord des services d'éducation des adultes, était formé un comité d'orientation et de coordination des suites à la recherche - qui deviendront l'opération R.A.I. - composé après plusieurs démarches, lenteurs et compromis, de représentants de six (6) organismes différents.

1. Les collèges déléguaient quatre praticiens andragogues qui furent nommés par la Commission des coordonnateurs de l'éducation des adultes:

   - Monsieur Gérard Larivière du collège Bois-de-Boulogne,
   - Mademoiselle Hélène Héroux du collège de Victoriaville,
   - Monsieur André Thibault du collège de Valleyfield,
   - Monsieur Gaétan Arel du collège régional Bourgchemin, Campus de Drummondville;

2. La Commission des coordonnateurs d'éducation des adultes, un représentant:

   - Monsieur Richard Guèvremont du collège de Maisonneuve;

3. La Commission des directeurs des services pédagogiques, un représentant:

   - Monsieur Wilfrid Gariépy du collège Bois-de-Boulogne;

4. La Fédération des cégeps, un représentant:

   - Monsieur Philippe Gariépy, président du comité et coordonnateur de l'opération;

5. La Direction générale de l'enseignement collégial, un représentant:

   - Monsieur Alain Godbout;

6. La Direction générale de l'éducation des adultes, un représentant:

   - Monsieur Guy Arsenault.

L'équipe de travail était composée de deux personnes: Mademoiselle Jeanne LeRoux et Monsieur Daniel Campeau, qui, à la demande de la Commission des coordonnateurs d'éducation des adultes, ont siégé sur le comité d'orientation et de coordination.

A cette équipe s'est ajouté pour une période de six mois Monsieur Jacques Des Groseilliers.

Dès sa deuxième rencontre, après avoir demandé qu'un sondage soit effectué auprès de tous les collèges pour faire à nouveau l'inventaire des expériences de formation sur mesure et pour déterminer le nombre de professeurs participants que ces collèges pouvaient assurer à l'opération, selon le voeu exprimé lors de la consultation, le comité d'orientation et de coordination concluait qu'il était impossible de réunir des professeurs. Il optait alors pour un regroupement d'administrateurs et de professionnels responsables des interventions de formation sur mesure et avec eux pour la réalisation de deux types d'opérations:

1. Une recherche, liée à l'action, et pouvant être complétée par une expérimentation, pour un approfondissement des dimensions organisationnelles, interactionnelles et pédagogiques (en particulier l'instrumentation) des interventions et ultimement pour clarifier, par une analyse des résultats des interventions sur les individus, sur les groupes et sur les organisations, la question des objectifs et des orientations de la formation sur mesure et ainsi de sa définition.

2. Une information, tirée des résultats de l'opération précédente, diffusée par des moyens variés à l'ensemble des collèges et particulièrement aux praticiens de la formation sur mesure.

De cette formule de compromis entre les attentes des praticiens, les possibilités des collèges et les ressources disponibles pour les suites de la recherche de 1974-1975, est née l'opération R.A.I. (recherche-action et information en formation sur mesure) dont la réalisation s'est échelonnée de novembre 1975 à avril 1977.

## B) L'OPERATION R.A.I.: OBJECTIFS, ORGANISATION ET RESULTATS

Les objectifs de départ que s'était fixés le comité d'orientation et l'équipe de travail n'ont pas tous été atteints. Pour des raisons très variées, qui vont des tempêtes de neige et des journées de débrayage (c'était une année de négociation) au manque de ressources et aux erreurs de planification, certains objectifs du projet initial ont progressivement été transformés, d'autres ont été réduits et certains ont complètement été abandonnés ou différés.

a) Les objectifs et la méthode de départ (1)

Au point de départ, le projet R.A.I. proposait plusieurs objectifs dont l'ensemble n'évitait pas une certaine ambiguïté née d'un souci exagéré de satisfaire des attentes variées qui ne se sont pas toutes avérées conciliables.

Si l'objectif global se formulait en termes de recherche par l'explicitation du modèle de formation sur mesure, de son opérationnalisation, de son organisation, de ses implications pédagogiques et administratives, il se doublait d'objectifs d'assistance technique aux praticiens et de développement des organisations par différents projets connexes:

- Inventaire et diffusion des instruments utilisés dans les interventions et dans les organisations de formation sur mesure;
- Elaboration et expérimentation de nouveaux instruments;
- Recueil et diffusion de documentations pertinentes, susceptibles d'être utiles aux praticiens pour la conduite de leurs interventions et de leur organisation;
- Perfectionnement de ces praticiens en les associant directement, à l'intérieur d'équipes de travail, à la démarche de recherche, à l'élaboration de ses instruments aussi bien qu'à la cueillette et à l'analyse de ses données.

La méthode prévue au départ proposait:

- Que les équipes de travail, dans un premier temps:
  - comparent des expériences similaires de formation sur mesure;
  - décrivent et analysent les opérations, l'organisation, les conditions facilitantes et contraignantes, les problèmes pédagogiques et administratifs de ces expériences;
  - dégagent de cette analyse un modèle de formation sur mesure qui soit un instrument d'organisation et d'évaluation des interventions et de leur administration.

---

(1) Campeau Daniel, Le Roux Jeanne, Opération R.A.I., Plan d'opération de recherche-action et d'information en formation sur mesure, Fédération des cégeps, Montréal, octobre 1975.

La méthode proposait que les équipes de travail, en un deuxième temps:

- expérimentent le modèle dans une intervention spécifique de formation sur mesure. Cette expérimentation deviendrait ainsi la base de la monographie;

- considèrent que l'information devait, compte tenu du nombre restreint de participants à l'opération et du peu de ressources disponibles, constituer une façon, et la seule, d'apporter une assistance à l'ensemble du réseau. C'était déjà une première réduction des objectifs du projet initial..

b) L'organisation et les résultats de l'opération R.A.I.

Suite à l'analyse des résultats de la consultation, l'opération R.A.I. s'est organisée autour de trois lignes de force: la participation des praticiens, la référence immédiate et constante à leurs expériences, la diffusion élargie des opérations au cours de leur réalisation et non seulement à la fin par le rapport final. C'est par souci d'exploiter ces lignes de force qu'ont été organisées les équipes de recherche-action, que s'est transformée la méthode de travail fixée au départ et qu'ont été recherchés les meilleurs moyens de diffusion d'une information continue et accessible.

1) Les équipes de recherche-action: formation et composition

Suite au sondage téléphonique réalisé en octobre 1975 auprès de trente-neuf (39) collèges et campus, cent quarante-sept (147) expériences dites de formation sur mesure, ont été dénombrées. Treize (13) des trente-neuf (39) institutions comptaient cinq expériences ou plus; dix (10), trois ou quatre expériences; seize (16), deux ou moins. Treize (13) Services de l'éducation des adultes comptaient quatre ou plus personnes plein temps, huit (8), trois personnes; dix-huit (18), une ou deux. Et une corrélation positive entre le nombre d'expériences et le nombre de personnes plein temps se vérifiait dans presque tous les cas. Ainsi l'opération R.A.I. en particulier à cause des exigences de la participation, pouvait compter sur treize (13) collèges d'une disponibilité certaine et treize (13) autres d'une relative disponibilité pour un total de vingt-six (26) répartis dans toutes les régions du Québec.

En plus de la disponibilité des institutions à une éventuelle participation aux équipes de recherche-action, nous avons tenu compte des variables suivantes: les secteurs de formation (formation populaire et professionnelle) et pour cette dernière, les différentes disciplines (techniques humaines, administratives, physiques, chimiques et biologiques). De plus, nous avons tenté de respecter les grandes régions pour la participation. Finalement, à cause du nombre restreint de participants nous n'avons pu conserver que Montréal et Québec comme centres, et dans certains cas nous n'avons pu constituer qu'une seule équipe pour l'ensemble du Québec.

Nous avons ainsi obtenu dans un premier temps, la formation de quatre équipes de recherche-action réparties de la façon suivante:

- une équipe en techniques humaines et administratives pour la région de Montréal;
- une équipe en techniques humaines et administratives pour la région de Québec;
- une équipe en éducation populaire pour l'ensemble du Québec;
- une équipe en administration de la formation sur mesure pour l'ensemble du Québec.

Une seule équipe n'a pu être formée, en techniques physiques, chimiques et biologiques, par manque de disponibilité des collèges participants. Le travail de cette équipe a été remplacé en mai et juin 1976 par une série d'entrevues auprès de quelques collèges.

De plus, la formation et la composition des équipes se sont transformées, en cours d'année, suite à des changements importants dans les objectifs et dans la méthode et suite à certaines circonstances particulières.

Ainsi l'équipe des techniques humaines et administratives de Montréal s'est transformée en une équipe centrée sur la rédaction de monographies. Ses membres ont été partiellement libérés de leur tâche habituelle grâce au budget qui avait été réservé dans un premier temps à l'expérimentation.

Ainsi l'équipe des administrateurs, par les caprices de leur fonction et par des mutations professionnelles, s'est disloquée en janvier 1976 dès sa troisième rencontre. Elle a été remplacée par une série d'entrevues auprès de cinq organisations d'éducation des adultes qui ont été réalisées en mai et juin 1976.

Ont participé aux équipes de recherche-action:

- Monsieur Pierre Boucher du collège Bois-de-Boulogne
- Madame Camille Carrier du collège François-Xavier Garneau
- Monsieur Gaston Côté du collège de Limoilou
- Monsieur Julien Côté du collège de Lévis-Lauzon
- Monsieur Jacques Des Groseilliers du collège de Valleyfield
- Monsieur Roger Denis du collège de la Gaspésie
- Monsieur Robert Gagnon du collège de Valleyfield
- Monsieur Richard Guèvremont du collège de Maisonneuve
- Madame Hélène Héroux du collège de Victoriaville
- Monsieur Jacques Lagacé du collège de Limoilou
- Madame Michèle Landry du collège Edouard-Montpetit
- Monsieur Jean-Marc Lampron du collège de Victoriaville
- Monsieur Gérard Larivière du collège Bois-de-Boulogne
- Monsieuf Benoit Larochelle du collège de Lévis-Lauzon
- Monsieur Raynald Laquerre du collège de Trois-Rivières
- Monsieur Michel Lemay du collège de Rosemont
- Monsieur Stanley McLelland du collège de Jonquière
- Monsieur Jean-Marie Morand du collège de Limoilou
- Monsieur Réal Richard du collège régional de la Côte Nord, campus Manicouagan
- Monsieur Patrick Savard du collège de Saint-Jérôme
- Monsieur Claude Vézina du collège Bois-de-Boulogne
- Monsieur Charles Wagner du collège de Jonquière

## 2) La méthode de travail des équipes de recherche-action

Les équipes de recherche-action avaient pour objectif d'élaborer un modèle d'intervention et d'organisation de formation sur mesure et d'analyser ses implications pédagogiques et administratives.

A ces fins, elles devaient tout autant élaborer leurs instruments de recherche, expérimenter le modèle qu'elles auraient élaboré suite à l'utilisation de ces instruments et finalement produire une série de monographies d'intervention et d'organisation sur la base de ces expérimentations. Cette démarche reposait sur une définition provisoire et sur une grille très générale de description et d'analyse proposées dès la première rencontre des équipes de recherche-action.

Après deux mois et quelques rencontres cette méthode s'est avérée trop lourde et trop longue pour des participants dont les préoccupations premières étaient orientées par l'action et dont les besoins commandaient beaucoup plus une assistance qu'une contribution à une recherche de modèles.

D'où l'ambiguïté entre les objectifs de recherche et ceux d'assistance et de développement qu'il a fallu dissiper après quelques mois d'opération.

Ont donc été éliminés l'objectif d'expérimentation faute de temps et d'un budget suffisant, et, au plan méthodologique, l'objectif de participation des équipes à l'élaboration des instruments de recherche, en particulier, à la grille de description et d'analyse des interventions et des organisations. A compter de février 1976, les équipes se sont donc consacrées, à l'aide des instruments conçus par l'équipe de travail, qui avait été complétée par l'engagement temporaire de Monsieur Jacques Des Groseilliers, libéré du collège de Valleyfield pour une période de six mois, à la description et à l'analyse de quelques interventions de formation sur mesure.

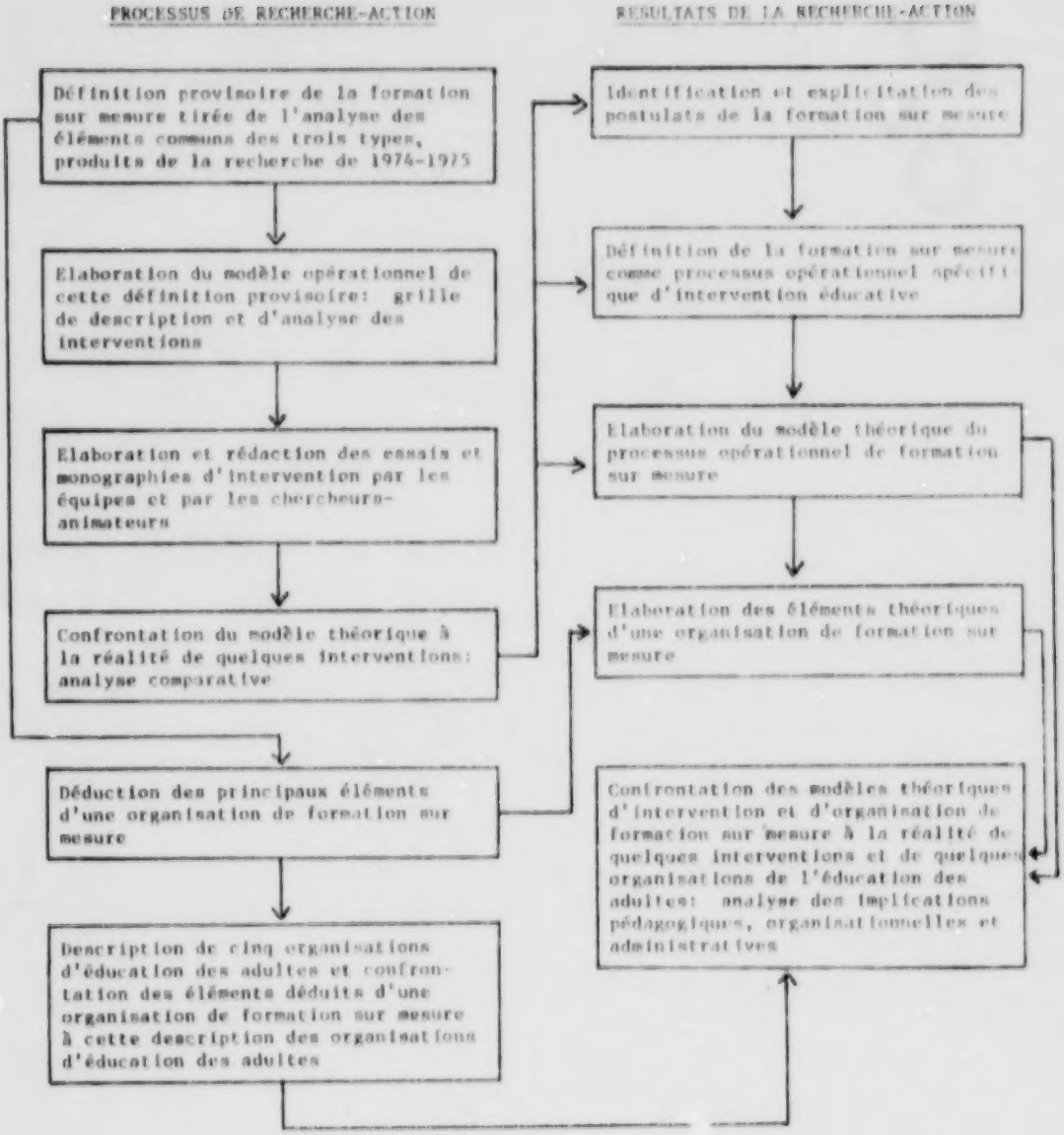
Compte tenu des ajustements mentionnés précédemment la méthode et la démarche de l'opération recherche-action auront été celles que présente le tableau de la page 13.

En bref, la méthode de recherche se résume à la confrontation, par analyse comparative, de modèles théoriques opérationnels et organisationnels à la réalité de quelques interventions et de quelques organisations de formation sur mesure. Ces modèles théoriques ont été élaborés à partir d'une définition provisoire de la formation sur mesure qui, elle-même, tire son origine d'une analyse des éléments communs aux trois types de formation sur mesure qu'à révélés la recherche de 1974-1975. Définition provisoire et modèles théoriques d'intervention et d'organisation ont été les instruments qui ont permis aux membres des équipes de recherche-action et aux animateurs-chercheurs de décrire et d'analyser douze (12) interventions de formation sur mesure et cinq (5) organisations de l'éducation des adultes qui font de la formation sur mesure.

On a ainsi obtenu - et le présent rapport dans ses deux (2) tomes en constitue le compte-rendu - un approfondissement des fondements de l'idée de formation sur mesure, une définition fermée de la formation sur mesure, l'élaboration d'un modèle opérationnel d'intervention de formation sur mesure, l'identification de quelques éléments d'une organisation de formation sur mesure, la confrontation des modèles opérationnels et organisationnels à la description et à l'analyse de quelques interventions et de quelques organisations de l'éducation des adultes, l'explicitation des exigences et des implications de la formation sur mesure, quelques conditions et recommandations pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure.

TABLEAU I

DEMARCHE ET METHODE DE L'OPERATION R.A.I.



chapitre

# DEFINITION DE LA FORMATION SUR MESURE

Processus opérationnel spécifique
par lequel des institutions éducatives et leurs agents interviennent
dans le processus d'apprentissage d'individus,
au sein de groupes homogènes,
qui ont en commun l'expérience d'une même situation
définie et structurée par une ou quelques organisations plus ou moins formelles et complexes.
Le processus de formation sur mesure est l'agencement d'opérations fonctionnelles
dans une dynamique de participation
de tous les agents impliqués
à toutes les phases de l'intervention
qui ont pour buts:

1. le diagnostic d'une situation et des besoins de formation perçus et exprimés par les individus, les groupes et l'organisation qui demandent l'intervention; l'inventaire des ressources des participants; la précision et le choix des objectifs et du projet d'intervention;

2. la précision et le choix des objectifs et du programme d'apprentissage élaborés en fonction du diagnostic et du projet d'intervention;

3. la réalisation et l'évaluation du programme d'apprentissage; la définition des objectifs d'un plan de réinvestissement des acquis de formation dans la situation;

4. la vérification (relance) du réinvestissement des acquis de formation dans la situation; l'évaluation de l'intervention dans son ensemble.

# 2 chapitre

# LES POSTULATS ET PRINCIPES DE LA FORMATION SUR MESURE

Nous avons déjà écrit que la formation sur mesure est née de la nécessité pour les services d'éducation des adultes des cégeps de trouver des clientèles nouvelles au début des années'70; elle est née aussi du désir d'ajuster les interventions aux caractéristiques des clientèles d'adultes, lesquelles caractéristiques devenaient évidentes au contact des nouvelles clientèles identifiées par les S.E.A. et grâce à une meilleure circulation et une meilleure connaissance de la littérature andragogique; nous disions enfin que la formation sur mesure se rattache au courant qui, en éducation, tient la participation non seulement comme un moyen dans le processus de formation mais aussi comme un but de la démarche d'apprentissage.

La formation sur mesure est donc très liée au développement de l'éducation des adultes en général. Rien d'étonnant, en conséquence, si au moment d'identifier des postulats à la formation sur mesure, nous retrouvions ici des idées très largement répandues dans le monde de l'éducation et de l'éducation des adultes depuis de nombreuses années. L'originalité de la formation sur mesure ne réside pas dans ses postulats. Il faudrait plutôt la chercher dans le choix de quelques principes fondamentaux et surtout dans la tentative de les opérationnaliser tous dans un même processus.

Nous identifierons ici quatre postulats sur lesquels se base la formation sur mesure. Ils ne lui sont pas exclusifs mais la formation sur mesure en dégage quelques principes d'opérationnalisation.

Est-il besoin de le souligner, la recherche de postulats n'est pas ici antérieure à l'action. Il y eut d'abord l'action, puis le souci par la réflexion, l'échange et l'expérimentation, de perfectionner cette action. Parallèlement, se dégageaient des principes privilégiés à cause de leur efficacité ou de leur pertinence par rapport aux objectifs poursuivis. C'est plus tard, au cours d'une démarche de remontée déductive que les postulats furent identifiés. En conséquence, les quatre postulats dont il sera ici question ne sont sans doute pas les seuls qui puissent être identifiés à la formation sur mesure; aux lecteurs et aux praticiens de la formation sur mesure d'en trouver d'autres.

Le premier postulat auquel se réfère la formation sur mesure est que l'adulte est en situation d'action.

Cette proposition signifie que les apprentissages que fait l'adulte sont en référence directe avec une situation qu'il vit, situation le plus souvent complexe reliée à des actions à poser pour lesquelles sont requises des informations nouvelles ou de nouvelles habiletés. Les praticiens de l'éducation des adultes remarquent généralement que devant tout apprentissage nouveau, l'adulte a tendance à référer à ce qu'il vit, à sa propre expérience, acquise le plus souvent au travail. Devant des connaissances nouvelles, l'inconnu, il a le réflexe de chercher des liens avec ce qu'il connaît déjà.

Parmi les motivations à s'inscrire à l'éducation des adultes, celles qui reviennent le plus souvent sont: garder son emploi; obtenir une certaine mobilité par l'augmentation de son statut et de son salaire; suivre l'évolution des techniques de son métier. Ces motivations sont reliées à des situations précises de travail.

On constate, aussi bien ici qu'à l'étranger, que les taux d'abandon sont moins élevés lorsque la formation est envisagée comme perfectionnement aux fonctions de travail. Il y a là, dès le départ, un facteur de motivation et de valorisation de celui qui apprend.

Un apprentissage est significatif pour un adulte dans la mesure où il peut le relier aux situations dans lesquelles il est impliqué concrètement. Si donc il y a besoin de formation, c'est que dans la situation vécue par l'adulte il y a des éléments qui font naître ou qui favorisent un projet de changement.

Ce projet peut naître de situations variées: par exemple, de problèmes de fonctionnement, de conflits, de crises; de la nécessité de s'ajuster à de nouvelles conditions du marché, des politiques ou des lois; de l'introduction de technologie nouvelle; de la prise de conscience qu'une situation pourrait être améliorée de quelque façon, de la recherche d'un mieux-être.

Il y a projet de changement quand une situation apparaît à ceux qui la vivent et qui en sont responsables, insatisfaisante par certains côtés ou susceptible d'être améliorée.

Etablir comme premier postulat que l'adulte est un être en situation, implique que l'intervention doit s'appuyer sur les éléments de la situation vécue par l'adulte. La formation n'est pas une fin en soi; elle est un moyen par rapport à une situation à changer. Choisir la situation comme base, centre, but et moyen de l'intervention implique la mise en question de la logique des disciplines, celle des programmes définis de loin, des programmes appliqués à tous de la même manière et inamovibles.

Les pratiques actuelles de l'éducation des adultes et de l'éducation en général sont loin de considérer les situations vécues comme source et comme base des interventions de formation. Si on s'en tient à l'éducation des adultes, les budgets de formation sont souvent accordés pour des raisons très éloignées des situations vécues: les ententes étaient déjà inscrites dans la convention collective; la formation donnant "bonne image", les compagnies ou les départements rivalisent entre eux au moyen de sessions de formation, etc... Les choses se passent parfois comme si on n'attendait de la formation que des bénéfices marginaux ou accessoires.

Dans une certaine organisation où la majorité des employés étaient inscrits à un programme dont l'objectif était de professionnaliser la fonction de travail, on a dit: "... surtout que les cours ne dérangent pas le travail." On voit que même lorsque existe un projet de changement, il apparaît difficile de percevoir la réalité de formation comme inhérente au processus de transformation de la situation.

Ce postulat implique que la situation vécue par un groupe de participants soit connue le mieux possible dans toutes ses composantes tant par les participants que par les intervenants. Il fonde par conséquent toutes les opérations de recherche et d'expression par lesquelles la situation pourra être analysée et clarifiée. Cette recherche préalable commune du vécu concret des individus et des structures fait partie de l'acte de formation.

Ce postulat implique aussi que la situation inspire les modalités de l'apprentissage afin que la session de formation ne soit jamais coupée de ce réel.

Ce postulat implique également que la situation vécue soit non seulement à la source mais aussi en terme de l'intervention de formation. Il revient à dire que l'intervention de formation, commencée par la prise de conscience et par l'analyse de la situation vécue, se prolonge jusqu'à l'évaluation des changements effectivement intervenus dans la situation à la suite de l'intervention de formation.

Enfin, si la situation vécue par l'adulte constitue la base de l'intervention, on doit aussi considérer celui qui vit cette situation, le participant, comme définisseur de première importance de cette situation et comme lien naturel entre la situation et la session de formation. La participation doit par conséquent être sollicitée et suscitée tout au long du processus d'intervention.

Le second postulat est que l'adulte est l'agent premier de son propre apprentissage, il peut prendre en main, maîtriser son processus d'apprentissage.

Au bout du compte et quelle que soit l'ampleur des moyens mis en oeuvre pour faciliter la démarche d'apprentissage, c'est toujours l'individu qui apprend, qui intègre des connaissances nouvelles, qui est l'agent premier de son apprentissage. Ceci est aussi vrai des enfants que des adultes.

Dans le cas de l'adulte, toutefois, cette proposition prend un sens plus large. Dans la situation de formation subséquente où il se trouve, à cause de la somme d'expériences et d'apprentissage déjà réalisés et à cause d'une situation qui lui laisse moins d'énergies disponibles pour l'étude, l'adulte peut être non seulement celui qui apprend en dernier ressort mais aussi celui qui décide ce qu'il veut apprendre en fonction de ce qu'il sait déjà et des objectifs qu'il s'est fixés.

Cette proposition implique et fonde la participation effective de l'adulte à toutes les étapes du processus d'apprentissage. Ce postulat signifie que l'adulte doit être partie prenante à la définition de la situation qui engendre le besoin d'apprentissage et des objectifs de l'intervention; à l'élaboration du programme d'apprentissage; à sa réalisation; et au réinvestissement des acquis d'apprentissage dans la situation.

L'adulte peut organiser son processus d'apprentissage et le support à la participation, apporté par la formation sur mesure, est orienté en ce sens.

Définir la situation qui sous-tend un projet de changement et exprimer des besoins de formation impliquent que l'adulte est conscient de cette situation et des éléments à y modifier ou à y transformer. Une intervention de formation sur mesure s'appuie donc non seulement sur les éléments de la situation vécue par les participants mais aussi sur la conscience que les participants en ont.

En corollaire, si l'étudiant adulte n'est pas conscient d'un besoin de formation ni de la situation qui engendre ce besoin, une intervention de formation sur mesure peut avoir comme objectif premier de l'amener à prendre conscience de cette situation, à l'exprimer et à y discerner lui-même ses propres besoins d'apprentissage.

Le troisième postulat sur lequel s'appuie le processus de formation sur mesure est qu'un apprentissage n'est complété que lorsqu'il est appliqué.

Ce n'est qu'alors qu'on peut véritablement mesurer l'impact d'un apprentissage. Une intervention de formation se justifie d'abord par l'utilité qu'elle peut avoir, par l'utilisation que les participants peuvent faire de leurs nouvelles connaissances. Or la formation n'a de sens que si l'on réfléchit en même temps aux conditions dans lesquelles elle peut être utile, c'est-à-dire pratiquement appliquée.

Ce postulat implique que la préoccupation des conditions de réinvestissement des acquis de formation fait partie du domaine de la formation. Afin d'assurer l'efficacité des apprentissages de même que la satisfaction des participants et de l'organisation, l'intervenant doit s'intéresser aux conditions dans lesquelles le participant à l'intervention aura à appliquer ses nouveaux acquis.

Cette façon de voir est évidemment peu courante et nécessite des ajustements tant au niveau des fonctions qui doivent être assumées par l'intervenant en formation sur mesure qu'au niveau des attentes que les participants et les commanditaires peuvent avoir par rapport à lui.

Une intervention de formation sur mesure convie participants et commanditaires à la fois à une analyse et à une transformation des situations de travail, ce qui ne peut se faire que si l'intervenant joue non seulement un rôle de formateur auprès des participants mais aussi un rôle de conseil et de facilitateur de changement auprès des instances de décision de l'organisation commanditaire.

En conséquence, il appartient à l'intervenant en formation sur mesure:

- soit d'agir comme agent de liaison entre le participant et l'organisation afin d'éveiller l'organisation au fait que toute formation entraîne des changements dans les situations, qu'elle peut prévoir ces effets et mettre en place des conditions propres à soutenir les changements engendrés par la formation;

- soit de faire en sorte que le participant se considère lui-même responsable par ces actions individuelles ou collectives de l'implantation de conditions nécessaires à l'application de ce qu'il a appris.

Le choix de l'une ou de l'autre de ces stratégies relève des conditions particulières dans lesquelles se déroule l'intervention.

Ce postulat implique la conception d'une intervention de formation comme une entité globale allant d'une situation à changer à une situation transformée.

Il implique la mesure non seulement des conditions de la situation à changer mais aussi des implications que les changements pourront apporter.

Il implique enfin la participation à l'intervention de formation non seulement des participants à la session mais aussi des instances qui auront à permettre de quelque façon aux changements de s'accomplir.

Le quatrième postulat de la formation sur mesure est que toute situation est collective. Ce dernier postulat a des implications à la fois au niveau psycho-pédagogique et au niveau des orientations sociales.

D'un côté, les situations qui engendrent des besoins de formation sont en général partagées et vécues par plusieurs agents. En conséquence, une intervention de formation sur mesure favorisera au cours de tout le processus une approche pédagogique collective, sans exclure pour autant l'apport des approches individuelles.

Le groupe de formation constitue un lieu privilégié de rencontre avec autrui. Il permet la découverte et l'expérience d'un mode de relation différent de celui auquel les participants sont coutumiers dans leurs fonctions de travail. Ce nouveau mode de relation vient questionner l'ancien et introduit ainsi de nouvelles valeurs dans les situations.

Les situations vécues en groupe seront exprimées et analysées en groupe et le processus de formation sur mesure sera assumé collectivement, rejoignant à la fois les individus et les structures.

Par ailleurs, les situations qui engendrent des besoins de formation mettent en cause différentes catégories d'agents appartenant à divers niveaux de décision ou d'exécution. Une intervention de formation sur mesure se veut à la mesure de tous les éléments de la situation. En conséquence, la situation de changement sera définie tant par les participants à l'intervention que par l'organisation qui les encadre, par ceux qui vivent la situation et par ceux qui en décident, par les employés et par les employeurs.

Une intervention de formation centrée sur la situation vécue au travail où l'organisation qui encadre ces travailleurs n'est pas partie prenante dès le moment du diagnostic et jusqu'au réinvestissement des acquis de formation est d'emblée vouée au conflit. Dans certaines circonstances, de telles interventions sont bien sûr possibles mais il faut savoir que le conflit pourra être présent au cours de l'intervention et surtout au moment du réinvestissement et qu'il peut même constituer la dynamique propre de certaines interventions.

Ce postulat implique qu'une des fonctions de la formation sur mesure est de jeter des ponts. La réalisation optimale d'une intervention de formation passe par une rencontre et par une explicitation entre les parties concernées.

Au niveau des orientations sociales, dire qu'une situation appartient à une collectivité et promouvoir l'expression de toutes les parties de ce collectif, revient à proposer une approche d'ouverture et de négociation. Sans nier les oppositions et les conflits entre les parties impliquées dans le changement d'une situation, en particulier une situation de travail, l'intervention en formation sur mesure se situe au niveau de l'élucidation et de la prise en charge des conditions du changement par chacune des parties.

La formation sur mesure, comme toute intervention de formation, n'est qu'un élément limité d'un système conflictuel plus vaste où se posent des problèmes à long terme. L'intervenant en formation sur mesure n'a pas à se substituer aux participants ou aux organisations commanditaires pour transformer ou changer les situations. Il ne doit pas non plus se laisser abuser et demeurer inconscient des conflits sous-jacents aux interventions de formation.

Une intervention de formation n'est jamais neutre et son orientation dépend pour une large part du portrait latent de l'intervenant lui-même. Poser comme postulat à une intervention de formation sur mesure que toute situation est collective, c'est affirmer la nécessité de points d'entente pour qu'une situation puisse changer et c'est travailler à dégager les conditions nécessaires à de telles ententes.

Trois principes d'opérationnalisation se dégagent de l'examen des postulats précédents, soient la cohérence, la mesure et la participation.

Le principe de cohérence aura à maintenir et au besoin à refaire l'unité du processus de l'intervention de formation. La vision globale d'un processus qui va d'une situation à changer à une situation transformée est trop souvent fragmentée et occultée dans la réalité.

La complexité des connaissances théoriques et pratiques, le grand nombre d'agents impliqués, le morcellement des situations, la spécialisation des intervenants viennent brouiller la clarté de l'objectif poursuivi et détourner le participant de sa capacité de prendre en charge son processus d'apprentissage.

En formation sur mesure, il s'agira de maintenir la cohérence interne entre les différents moments de l'intervention, de pouvoir à chaque étape vérifier si les objectifs visés et les moyens utilisés sont en continuité avec ceux de la phase précédente, de définir des moments et développer des outils pour vérifier cette continuité. Il s'agira d'assurer la cohérence de l'intervention avec la situation de départ et le diagnostic qui en est fait et avec la situation désirée, une fois que les acquis de formation seront réinvestis dans la situation.

Le principe de cohérence ne signifie pas de renoncer à la richesse d'activités nombreuses, de spécialistes divers, de larges connaissances dans le processus d'apprentissage. Il signifie de les organiser, de les coordonner, de les situer les uns par rapport aux autres. Il signifie de faire en sorte que quelqu'un puisse avoir cette vue globale sur toute l'intervention. Il signifie aussi de maintenir cette vision claire pour l'intervenant, pour les participants et pour le commanditaire.

Si la logique de la situation doit inspirer les interventions de formation, la mesure des situations et de toutes leurs composantes devient désormais prépondérante. Tous doivent tenir compte des divers éléments d'une situation, des différents types d'agents, des changements qui se produisent au fur et à mesure des apprentissages réalisés; il faudra obtenir, par la mesure de tous ces éléments, des connaissances systématiques et contrôlées.

La situation de départ, les participants, l'organisation commanditaire, l'intervenant, sont autant de composantes dont il faut connaître les positions respectives, les ressources et les limites pour y ajuster l'intervention. La mesure aura sa place tout au long de l'intervention.

Pour que l'intervention de formation soit à la mesure de toutes les composantes de la situation, des instruments devront être élaborés pour évaluer tout au cours de son déroulement les effets de l'intervention.

Les interventions de formation de type traditionnel sont soucieuses de mesurer par des examens, des exercices, les acquis d'apprentissage. Outre ces éléments, présents aussi en formation sur mesure, on voudra mesurer ici les éléments à partir desquels élaborer la stratégie de changement. Le processus opérationnel de formation sur mesure indique à chaque étape les éléments à "mesurer" pour ajuster l'intervention.

On élaborera plus longuement lorsqu'il sera question des fonctions inhérentes à l'organisation et à la pratique de la formation sur mesure quelles sont les ressources requises pour exercer la "mesure" de la situation. Disons simplement ici que si pour mesurer une situation on peut mettre en branle un lourd processus de recherche, il est également possible de mettre au point des instruments plus légers, en particulier lorsque la situation est de dimension restreinte.

La mesure nécessite bien sûr le développement d'instruments. Mais elle nécessite aussi le développement d'un esprit nouveau de la part de l'intervenant. L'intervenant en formation sur mesure n'a pas de blocs de réponses bien articulées inamovibles (programmes); il a des éléments de réponses qui lui seront utiles dans la mesure où il saura se mettre à l'écoute active des questions. En ce sens, le principe de mesure est beaucoup le principe d'écoute.

Le mode d'intervention des institutions éducatives risquera d'être plus efficace si les éléments qui interviennent dans le processus d'apprentissage d'un adulte peuvent être mieux contrôlés. C'est à la mesure de ces éléments que la formation sur mesure invite.

Le dernier principe opérationnel est celui de la participation qui découle de chacun des postulats identifiés. La participation sera présente à toutes les étapes du processus d'intervention et elle sera suscitée de tous les agents et groupes d'agents impliqués dans la situation. Cette participation devra être prévue et opérationnalisée de sorte qu'à chacune des étapes on puisse refaire le consensus sur la situation de départ, les objectifs visés et les moyens utilisés.

En formation sur mesure, l'intervention de formation est conçue comme un support au changement. Or il est bien évident que ce sont les agents de la situation qui eux-mêmes changent et provoquent des changements. La participation devient alors nécessaire non seulement comme instrument pédagogique mais parce qu'au cours de l'intervention, les acteurs auront à mieux saisir les composantes de la situation et prendre en charge le changement. Cette participation équivaut à prendre plus de pouvoir par rapport au vécu et à en devenir plus responsable, à devenir conscient de la situation, de son rôle et de son pouvoir, individuellement et collectivement.

C'est pourquoi la participation fera partie intégrante de l'intervention et sera présente à toutes les étapes du processus: à la définition de la situation, au diagnostic des besoins de formation, au choix du programme d'apprentissage, à la réalisation des activités d'apprentissage et au réinvestissement des acquis d'apprentissage dans la situation. Au nom de la motivation à apprendre, au nom de l'efficacité des apprentissages et au nom de la prise en charge par les participants, au-delà de l'expérience d'apprentissage, de leur situation vécue et de leur propre développement.

La réalité à laquelle veut répondre la formation sur mesure est celle d'une situation vécue collectivement par différents types d'agents qui désirent la transformer. Au niveau des principes qui l'inspirent, l'intervention de formation sur mesure préservera la cohérence de l'intervention à l'intérieur de ses différentes phases et opérations et avec la situation dont elle est issue, mesurera les conditions qui interviennent dans le processus d'apprentissage et s'assurera de la participation de toutes les parties impliquées dans la situation aux différentes étapes du processus d'apprentissage.

La formation sur mesure se veut ainsi une intervention à la mesure de toutes ses composantes où la participation tient une place constante.



LE CENTRE DE DOCUMENTATION (ENAP)

# 3 chapitre

# LE PROCESSUS OPERATIONNEL DE FORMATION SUR MESURE

Le processus opérationnel de formation sur mesure présente quatre grandes phases d'activités:

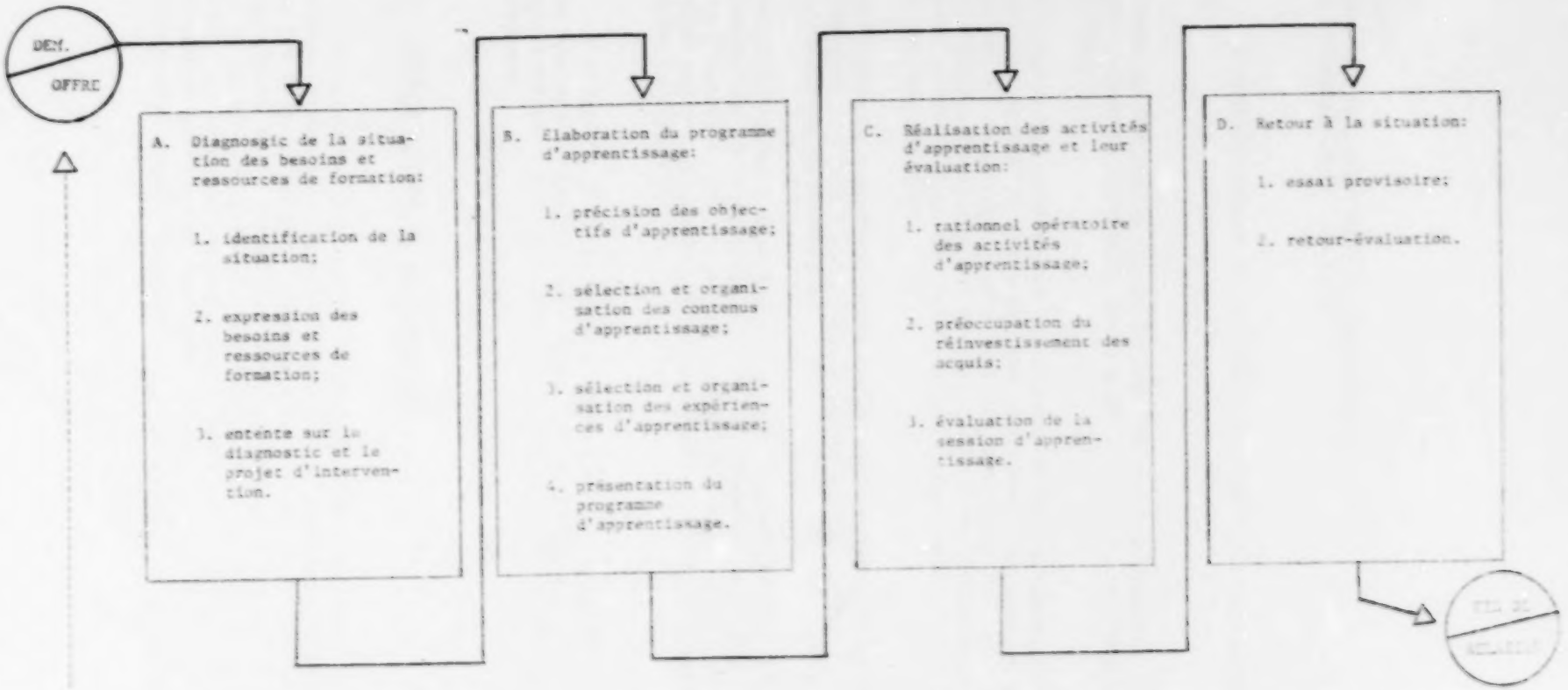
A) La première phase a pour objectif d'arriver à un diagnostic, partagé par tous les agents impliqués, de la situation, des ressources et des besoins de formation

B) La seconde phase a pour objectif de traduire dans un programme d'apprentissage les objectifs de formation issus du diagnostic

C) La troisième phase est la réalisation des activités d'apprentissage et leur évaluation au moyen de méthodes et techniques appropriées

D) La quatrième phase est le retour dans la situation, entendu comme évaluation du réinvestissement des acquis de formation et l'évaluation de l'ensemble de l'intervention.

Chacune de ces phases d'activité fait partie intégrante de l'acte de formation ou de la relation entre un intervenant, des participants et une organisation commanditaire à propos d'une situation à changer.




LE PROCESSUS OPERATIONNEL DE FORMATION SUR MESURE

## A) DIAGNOSTIC DE LA SITUATION, DES BESOINS ET RESSOURCES DE FORMATION

La première phase du processus de formation sur mesure demande:

- qu'on pose un diagnostic clair et complet sur les éléments en présence dans une situation au moment où se pose l'offre ou la demande d'intervention;
- que ce diagnostic de même que les besoins d'apprentissage qu'il permet d'identifier soient exprimés par les individus, les groupes et l'organisation qui demandent l'intervention, autrement dit, que l'intervenant obtienne la perception de la situation et l'expression des besoins d'apprentissage des participants aussi bien que de l'organisation qui les encadre;
- que ce diagnostic comprenne aussi un inventaire des ressources que la situation, les participants et le commanditaire peuvent apporter à l'intervention de formation;
- que les parties impliquées (participants, commanditaire, intervenant) s'entendent sur un même diagnostic de la situation et sur les objectifs de l'intervention qui en découlent tant du point de vue de la formation que de celui des aménagements nécessaires au soutien des effets de la formation.

A l'intérieur de cette première phase, on peut déterminer logiquement certaines étapes. Leur séquence chronologique pourra différer d'une intervention à l'autre selon les conditions particulières de chaque expérience.

### ETAPE I: IDENTIFICATION DE LA SITUATION

Au cours de la première étape, l'intervenant doit réunir les informations nécessaires à la décision d'un contrat de diagnostic ou d'un contrat d'intervention. Cette première étape doit donc lui donner un aperçu global de la situation, une première idée des ressources disponibles et la vérification des conditions pré-requises par la formation sur mesure. Au terme de cette étape, l'intervenant devrait pouvoir dire si la situation entraîne un besoin de formation; si le S.E.A. a les ressources pour s'engager dans cette intervention; si le processus de

formation sur mesure est applicable dans cette situation particulière; si les parties sont prêtes à signer un premier contrat de diagnostic de la situation.

Un certain nombre de dimensions sont à examiner au cours de cette étape:

1. *Quelle est la situation qui amène la demande d'intervention?*

2. *Qui sont les personnes qui vivent cette situation?*

3. *Qui sont les personnes qui formulent la demande d'intervention?*

4. *Qui sont les personnes qui détiennent du pouvoir en rapport avec cette situation? (sous-systèmes impliqués)*

5. *Quel est l'état actuel du système-client? (ex.: situation de transformation, de conflit, d'entropie, etc...)*

6. *Y a-t-il des transformations qui sont prévues suite à la formation?*

7. *Quels résultats sont attendus de la formation? Par qui? Pour qui?*

8. *Le système-client pose-t-il des limites à l'intervention du S.E.A.?*

9. *Quels rôles le système-client attend-il de l'intervenant?*

10. *Sur quelles ressources (celles de l'organisation-commanditaire, celles des participants, les siennes propres) l'intervenant peut-il compter pour mener à bien ce projet d'intervention?*

11. *Quelles sont les caractéristiques des éventuels participants?*

- *forment-ils un groupe homogène?*
- *vivent-ils une même situation?*
- *ont-ils la même expérience antérieure?*
- *ont-ils la même formation antérieure?*

12. *Le diagnostic de la situation et l'expression des besoins de formation pourront-ils être faits par les participants et par l'organisation-commanditaire?*

*DECISION*

*PREMIER CONTRAT*

## ETAPE 2: EXPRESSION DES BESOINS ET RESSOURCES DE FORMATION

La deuxième étape est centrée sur la participation, tant celle du commanditaire que celle des participants. L'intervenant devra tout mettre en oeuvre pour que chacune des parties définisse la façon dont elle perçoit la situation; qu'elle identifie dans la situation les changements souhaités et les attentes qu'elle a par rapport à une situation qui serait jugée plus satisfaisante; qu'elle retienne de cette situation quelques problèmes-cibles ou priorités sur lesquels il apparaît important de travailler.

Chacune des parties précisera aussi ce qu'elle attend plus spécifiquement de l'intervenant tant au niveau des solutions qu'au niveau de la manière d'apporter ces solutions.

C'est également au cours de cette étape que se fera l'inventaire des ressources monétaires, techniques et humaines dont l'intervention pourra disposer de la part de l'organisation-commanditaire, des participants et de l'intervenant.

Au terme de cette seconde étape, l'intervenant pourra disposer de la "lecture" de la situation des participants et du commanditaire, de l'identification par chacune des parties des changements souhaités dans cette situation, d'une définition des priorités de changement et d'une mesure des forces (ressources, attentes, limites) disponibles pour réaliser le changement souhaité.

Toutes les dimensions de cette étape seront étudiées avec l'organisation-commanditaire et avec les participants.

Pour que cette étape d'expression des besoins atteigne toute son efficacité, les participants - comme aussi l'organisation-commanditaire - doivent pouvoir aller aussi loin que possible dans l'expression de la perception qu'ils ont de la situation. Cela signifie que cette étape doit pouvoir leur permettre d'exprimer le plus librement possible les malaises, les ambiguïtés et même l'agressivité que fait naître la situation. Quitte à revenir après à une définition plus sereine et plus nuancée de cette situation, la période d'expression des besoins ne doit pas craindre d'aller au fond des choses et même d'essuyer des manifestations d'agressivité si cela s'avère nécessaire.

C'est pourquoi il est préférable que chaque groupe - les commanditaires et les participants - soit seul avec l'intervenant au moment de cette étape. Chacun pourra aller plus loin dans l'analyse de la situation et l'expression de sa perception de la situation et corrollairement de sa perception des besoins de formation. A ce stade, la présence de l'autre partie pourrait freiner le processus d'expression et faire en sorte que des informations soient retenues.

PERCEPTION DE LA SITUATION

1. Quelle est la situation qui amène la demande d'intervention?

   . personnes qui vivent la situation;
   . personnes qui formulent la demande;
   . personnes qui détiennent du pouvoir par rapport à la situation;
   . position des différents agents dans la situation.

IDENTIFICATION DES BESOINS DE FORMATION

2. Quels sont les "problèmes-cibles" sur lesquels on s'entend pour travailler en priorité?

3. Quels sont les éléments du problème-cible qui devraient être changés ou améliorés?

   . au niveau des ressources humaines;
   . au niveau des structures;
   . au niveau des processus.

4. Qu'est-ce qu'on attend d'une situation changée ou améliorée?

INVENTAIRE DES RESSOURCES

5. Quelles ressources sont applicables à l'intervention?

   . du côté du commanditaire (ex.: temps, personnel, matériel, financement);
   . du côté des participants (ex.: acquis antérieurs, expérience pertinente, profils d'apprentissage);
   . du côté de l'intervenant.

6. *Les participants et le commanditaire sont-ils d'accord avec les manières générales de travailler requises par la formation sur mesure? (v.g. intervention fondée sur la situation, pédagogie de situation, perspective de réinvestissement des acquis de formation, participation de tous les agents)*

7. *Quels sont les rôles attendus de l'intervenant?*

   . *par les participants;*
   . *par l'organisation commanditaire.*

## ETAPE 3: ENTENTE SUR LE DIAGNOSTIC ET LE PROJET D'INTERVENTION

A la lumière des informations recueillies au cours des étapes précédentes, l'intervenant pose un diagnostic qui doit être partagé par toutes les parties après avoir été amendé si nécessaire.

Ce diagnostic comprend essentiellement trois volets.

a) Il comprend d'abord une description de la situation qui tient compte des perceptions qu'en ont tous les agents impliqués. Il s'agit de reprendre les informations déjà recueillies et de les interpréter (en fonction de la situation) en tenant compte des besoins exprimés, des objectifs poursuivis par les différents agents, des limites et des réssources identifiées.

Cette description permet d'identifier et de clarifier les rôles qu'ils sont prêts à assumer. Elle met aussi en lumière les conditions nécessaires à l'efficacité du travail projeté, les résultats escomptés tout autant que les risques et limites qu'ils comportent.

b) De cette description découlent les objectifs de l'intervention qui sont les changements souhaités à deux niveaux:

- celui des ressources humaines (ces objectifs sont susceptibles d'être atteints par l'intervention de formation);

- celui des conditions nécessaires au réinvestissement des acquis (ces objectifs sont susceptibles d'être atteints par la mise en place, le maintien ou la modification de certains éléments de la structure organisationnelle de nature à supporter les effets de la formation).

c) Enfin, ces objectifs sont traduits en termes de projet d'intervention. Le projet d'intervention est une proposition claire dégageant bien les principaux éléments de la session projetée à ses différents niveaux.

Le diagnostic est posé par l'intervenant et proposé aux participants et au commanditaire.

Le diagnostic et sa traduction en termes opérationnels - i.e. le projet d'intervention - sont adoptés lorsque toutes les parties les ont acceptés.

La discussion autour du diagnostic et du projet d'intervention permet au commanditaire et aux participants de préciser et de modifier le projet au besoin. Elle permet à l'intervenant de vérifier s'il a bien perçu la situation vécue par les participants et le commanditaire et de s'y ajuster au besoin. Elle permet à chacune des parties de clarifier ses propres enjeux et de mieux percevoir ceux des autres.

DIAGNOSTIC DE LA SITUATION

1. *Confrontation de la perception de la situation problématique*

   . *du point de vue de l'organisation commanditaire;*
   . *du point de vue des participants.*

2. Identification des buts poursuivis par le système-client au moyen de l'intervention de formation

   . ceux de l'organisation;
   . ceux des participants;
   . mise en relation des deux.

3. Identification des ressources et limites de l'intervention.

4. Spécification des besoins de formation

   . identification des besoins de formation;
   . identification des besoins autres que ceux de formation (qui seront laissés de côté par l'intervention);
   . identification des changements à apporter pour assurer le support à la formation.

5. Révision et pondération des buts poursuivis par le système-client dans l'intervention de formation en fonction de l'examen des ressources et limites de l'organisation-commanditaire, des participants et de l'intervenant.

OBJECTIFS DE L'INTERVENTION

6. Détermination des objectifs de l'intervention

   . changements au niveau des ressources humaines en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être;
   . changements dans l'organisation au niveau des structures et des processus organisationnels i.e. détermination de conditions qui devraient permettre aux participants de réinvestir leurs acquis de formation et de les supporter dans ce réinvestissement.

PROJET D'INTERVENTION

7. Identification de la stratégie d'intervention dans ses deux dimensions: par la formation et dans l'organisation

   . temps;
   . lieux;
   . identification des groupes;
   . ressources financières affectées;
   . types d'activités prévues pour rejoindre les objectifs;
   . aperçu limité des contenus et méthodes.

## B) ELABORATION DU PROGRAMME D'APPRENTISSAGE

La seconde phase du processus de formation sur mesure a pour but de traduire le projet d'intervention sur lequel toutes les parties se sont entendues en stratégie et en activités d'apprentissage. Cette traduction comporte deux dimensions:

- celle des contenus d'apprentissage
- celle de la stratégie andragogique

L'élaboration du programme d'apprentissage est une phase où l'intervenant joue un rôle prépondérant. (Nous entendons ici l'intervenant comme le S.E.A. et les personnes qu'il pourra s'adjoindre). Même si en formation sur mesure toutes les parties sont présentes à chacune des étapes du processus, cela ne signifie pas que le rôle qu'elles y jouent soit égal ou le même partout. Les modalités de la participation sont à définir à chaque étape en fonction des objectifs poursuivis et des ressources disponibles. Ainsi, au cours de la phase de diagnostic, les agents déterminants étaient les participants et le commanditaire; l'intervenant jouait par rapport à eux un rôle de facilitateur. Dans la phase actuelle, l'intervenant joue un rôle de spécialiste à la fois quant à la discipline et quant à la démarche, il détient à son tour le leadership. Ce leadership doit toutefois être exercé en conformité avec le diagnostic établi, c'est-à-dire avec la situation telle que définie par le commanditaire et les participants, avec les objectifs de formation et avec les objectifs de réinvestissement.

L'élaboration du programme d'apprentissage peut être divisée en quatre étapes:

1. la précision des objectifs d'apprentissage;
2. la sélection et l'organisation des contenus d'apprentissage;
3. la sélection et l'organisation des expériences d'apprentissage;
4. la présentation du programme d'apprentissage aux participants et à l'organisation commanditaire. (1)

---

(1) Dans l'élaboration de cette phase, nous avons trouvé confirmation et précision dans un article de François Allaire et al.: La planification et l'évaluation: La rationalité comme objectif et outil de changement - Changement planifié et développement des organisations; théorie et pratique. Les éditions de l'I.E.C., 1973.

## ETAPE 1: LA PRECISION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

La distinction établie ici entre les objectifs de FORMATION tels que présentés dans le projet d'intervention et les objectifs d'APPRENTISSAGE apporte peu d'éléments pour clarifier les dimensions conceptuelles sous-jacentes aux termes "formation" (action extérieure, soutien à la démarche de la personne qui apprend) et "apprentissage" (action de la personne qui apprend, intègre un nouvel élément de connaissance). Cette distinction renvoie plus simplement à des étapes d'un processus qui se situe au niveau de la démarche andragogique et au niveau du contenu.

Au niveau de la démarche, en passant des objectifs de formation aux objectifs d'apprentissage, l'intervenant se décentre de la situation qui est à la source du besoin d'apprentissage pour se recentrer sur le processus de l'individu qui apprend. Les termes décentrer et recentrer impliquent que chacun des pôles demeure bien dans le champ perceptuel de l'intervenant au cours de cette étape. Si on peut dire que la phase de diagnostic était centrée sur la situation, il est évident qu'on ne perdait pas de vue pour autant que cette situation collective était vécue par des individus. De la même manière, même si elle n'est plus au premier plan, la situation collective demeurera présente au cours des phases de l'élaboration du programme d'apprentissage et de sa réalisation.

Au niveau du contenu, alors que les objectifs de formation identifiaient les domaines généraux d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage identifieront des points-cibles particuliers dans ces domaines généraux.

L'étape de précision des objectifs d'apprentissage établit le passage des objectifs de formation aux objectifs d'apprentissage. Les objectifs sont alors fractionnés selon les différentes habiletés qu'ils peuvent inclure. Par exemple, par rapport à l'acquisition d'habiletés et de comportements intellectuels, on peut trouver comme objectifs d'apprentissage de comprendre, d'appliquer, de synthétiser d'évaluer, de produire, etc... De la même façon, par rapport à l'acquisition d'habiletés et de comportements de type affectif, social ou moral, on peut trouver comme objectifs d'apprentissage l'ouverture d'esprit, la capacité à s'adapter à de nouveaux événements, la réceptivité aux idées des autres, etc...

1. *Reprise de la problématique de l'intervention:*

   - *objectifs de formation;*
   - *objectifs de réinvestissement;*
   - *ressources des participants;*
   - *ressources de l'intervenant.*

2. *Compte tenu de 1, précision des objectifs d'apprentissage en termes de:*

   - *habiletés et comportements intellectuels;*
   - *habiletés et comportements affectifs;*
   - *habiletés et comportements sociaux;*
   - *habiletés et comportements moraux.*

## ETAPE 2: LA SELECTION ET L'ORGANISATION DES CONTENUS

Cette étape porte essentiellement sur le contenu. Au cours de cette étape, l'intervenant sélectionne, découpe et organise les contenus d'apprentissage. Le projet d'intervention contenait déjà les objectifs de formation distingués en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être. Il s'agira, pour chacune de ces dimensions, de détailler quels éléments particuliers d'apprentissage à l'intérieur de l'objectif général sont les plus appropriés à la situation. Par exemple, pour "relations humaines" dans les objectifs de formation, on peut décider de sélectionner comme éléments d'apprentissage, relations entre pairs, relations autorité-subordonné, relations d'aide, etc... On se rend compte comment les informations recueillies en première phase sur le contexte psychologique de l'intervention (ressources, problèmes du milieu, contexte du réinvestissement) aideront ici à sélectionner le contenu, agiront comme critères de sélection.

Les objectifs d'apprentissage étant ainsi détaillés, il devient dès lors possible de fixer les modalités de l'évaluation.

Pour réaliser cette étape, on pourra suivre le processus suivant:

1. *Fixation des objectifs d'apprentissage en termes de:*

   . *savoir (acquisition de connaissances);*
   . *savoir-faire (développement d'habiletés ou de comportements intellectuels ou techniques);*
   . *savoir-être (développement d'habiletés ou de comportements affectifs ou sociaux).*

2. *Fixation des modalités d'évaluation.*

## ETAPE 3: ORGANISATION DE LA STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

Les contenus d'apprentissage étant découpés et organisés, la troisième étape de l'élaboration du programme d'apprentissage consistera à élaborer des stratégies d'apprentissage, i.e. des manières de présenter ces contenus. Cette étape est donc centrée sur le processus d'apprentissage lui-même.

Il s'agira d'abord de sélectionner les types d'activités, les thèmes d'étude ou de travail les mieux en mesure d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Est-il besoin de rappeler que la problématique d'apprentissage, i.e. les ressources des participants et des intervenants, le contexte particulier de la situation et les conditions prévues de réinvestissement pourront, ici encore, agir comme facteurs discriminants dans le choix de ces expériences d'apprentissage.

Ces expériences sont en gros de deux catégories: les activités d'acquisition de connaissances nouvelles à intégrer aux concepts déjà existants (ex. lecture, exposé, film, enquête) et les activités de réorganisation et d'expression des connaissances nouvelles (ex. discussion, compte rendu, production d'un texte, d'un dossier, d'un spectacle, etc...)

Ces deux catégories d'activités devront être équilibrées par l'intervenant en fonction des besoins de la situation et des caractéristiques individuelles des participants.

Elles devront ensuite être organisées entre elles pour atteindre un effet maximum.

1. *Reprise des objectifs d'apprentissage et des contenus prévus pour chacun.*

2. *Identification d'un rationnel de fonctionnement pour l'ensemble de la session.*

3. *Identification et organisation d'activités d'apprentissage en fonction de chaque objectif.*

4. *Identification des ressources nécessaires (humaines, techniques, monétaires).*

5. *Précision des horaires et des lieux.*

ETAPE 4: PRESENTATION DU PROGRAMME D'APPRENTISSAGE

Le programme d'apprentissage doit à son tour être présenté au commanditaire et aux participants. Il serait préférable que cette présentation soit faite auprès des deux groupes réunis. Certaines contraintes de temps et d'espace pourront faire qu'on doive présenter le programme à l'un puis à l'autre groupe. L'intervenant aura alors un rôle de lien à jouer entre les deux et s'assurera que les modifications proposées par l'une des parties sont acceptées par l'autre.

L'important dans cette étape est de bien faire saisir la continuité entre les objectifs de l'intervention - objectifs de formation et objectifs de réinvestissement - sur lesquels toutes les parties s'étaient entendues à la fin de la première phase et le programme d'apprentissage qui leur est soumis au terme de cette deuxième phase. Les expériences ont montré que les participants réagissent très peu à un programme d'apprentissage tout fait qui leur est présenté au début du premier cours. Un tel document suscite peu de discussion, les participants ayant tendance à le voir comme un en soi, logique, fermé sur lui-même, étranger dans son langage et, partant, difficile à questionner.

En formation sur mesure, les parties ont pu déjà au cours de la première phase exprimer leur perception de la situation et leurs besoins; il est nécessaire qu'elles les retrouvent à l'intérieur du programme d'apprentissage et qu'on les aide à les y retrouver. Est-il superflu de répéter que la participation est rarement spontanée et qu'il appartient à l'intervenant de l'opérationnaliser?

Au cours de la présentation du programme d'apprentissage, l'intervenant doit susciter la participation du commanditaire et des participants en raccordant le programme qui leur est présenté aux objectifs de l'intervention.

1. Présentation du programme d'apprentissage:

   - au commanditaire;
   - aux participants;
   - ou aux deux réunis.

2. Discussion autour du programme d'apprentissage; confrontation avec les objectifs de l'intervention.

3. Amendements, modifications, ajouts au programme.

4. Entente sur le programme modifié.

## C) REALISATION DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE ET LEUR EVALUATION

Entre l'acceptation du programme d'apprentissage et sa réalisation, on peut situer un temps où l'intervenant pourra choisir et organiser des stratégies d'enseignement, c'est-à-dire des approches, des attitudes avec lesquelles il conduira les activités. Par exemple, un intervenant pourra choisir d'adopter dans l'une ou l'autre activité une attitude aidante ou un comportement de retrait ou viser à un effet de choc.

Cette partie de la stratégie d'apprentissage appartient à "l'art" de l'intervenant. Même si elle a grand avantage à être planifiée avant la session, elle n'a pas besoin d'être présentée ou négociée avec le programme d'apprentissage, dans la mesure où elle table souvent sur un effet de surprise ou de nouveauté dans la relation intervenant-participants.

Dans le choix de ses stratégies d'enseignement, l'intervenant demeurera respectueux de la démarche suivie jusqu'à présent; en d'autres termes ses critères de choix devront s'appuyer sur les postulats de la formation sur mesure: coller à la situation et favoriser la participation. La critique de ces stratégies d'enseignement pourrait d'ailleurs faire partie de l'évaluation de l'activité d'apprentissage ou de la session.

En formation sur mesure, il n'y a pas d'activités ou de techniques privilégiées à l'intérieur de la session. Une foule de moyens peuvent être utilisés. La logique de la session doit par contre assurer une cohérence entre les opérations de la session et les opérations réalisées antérieurement, favoriser la participation et se préoccuper de la situation comme lieu de réinvestissement des acquis de formation.

Ces principes étant posés, on peut distinguer trois éléments dans cette phase: l'identification d'un rationnel opératoire pour chaque activité, la préoccupation du réinvestissement des acquis et l'évaluation de la session d'apprentissage.

## ETAPE 1: RATIONNEL OPERATOIRE D'UNE ACTIVITE D'APPRENTISSAGE

Afin que les participants soient en mesure de prendre en charge leur propre processus d'apprentissage, chaque activité devrait être précédée d'une présentation des objectifs poursuivis dans cette activité et d'une entente sur ces objectifs.

Les participants à une activité d'apprentissage disposeront d'une plus grande liberté si l'intervenant peut leur offrir le choix entre différents moyens ou techniques pour atteindre l'objectif de l'activité. C'est également une façon de tenir compte des différences individuelles dans le processus d'apprentissage.

Une période d'évaluation pourrait être prévue au terme de chaque activité. Cette évaluation peut porter sur le déroulement de l'activité et sur les acquis d'apprentissage.

Pour faciliter cette évaluation et prévoir l'évaluation de fin de session, nous suggérons l'emploi d'une fiche descriptive du vécu de chaque activité d'apprentissage. Il est rare qu'une activité d'apprentissage se déroule exactement comme elle avait été prévue. L'utilisation de cette fiche permet de mettre à jour le programme d'apprentissage tel que vécu avec ses modifications et d'en tenir compte dans les activités subséquentes.

*RATIONNEL OPERATOIRE D'UNE ACTIVITE*

1. *Entente sur les objectifs de l'activité;*
2. *Choix entre différents moyens ou techniques pour rejoindre l'objectif;*
3. *Réalisation de l'activité;*
4. *Evaluation de l'activité.*

FICHE DESCRIPTIVE D'UNE ACTIVITE

Activité: x, y ou z

| | Prévu | Choisi | Modifié | Ajouté | Situation qui a engendré modifications ou ajouts |
|---|---|---|---|---|---|
| OBJECTIFS | | | | | |
| CONTENUS | | | | | |
| TECHNIQUES | | | | | |
| ROLES (stratégies d'enseignement) | | | | | |
| STRUCTURE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE | | | | | |
| OBSERVATIONS SUR LE CLIMAT | | | | | |

ETAPE 2: PREOCCUPATION DU REINVESTISSEMENT DES ACQUIS DE FORMATION

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une étape. Les acquis de formation ayant été faits en rapport avec une situation vécue, c'est dans cette situation qu'ils doivent être réutilisés après la session. L'intervenant sera préoccupé d'assurer le passage des acquis de l'univers de la session à la réalité de la situation.

Cette préoccupation doit être présente tout au long de l'intervention. Elle trouvera à s'actualiser de différentes façons au cours du déroulement de la session.

Cette question du lien à sauvegarder entre la situation et l'univers de la session est délicate. En formation sur mesure, la session, lieu des acquis d'apprentissage, doit être en référence étroite avec la situation. On doit en même temps les garder à une certaine distance si on veut créer à l'intérieur de la session des conditions favorables à l'acquisition de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes, de nouvelles connaissances. L'univers de la session doit pouvoir pour un temps lever les contraintes, les oppositions qui enferment les participants dans une situation "problématique" ou "insatisfaisante" (ex.: problèmes de temps, d'habitudes, de relations, etc...). Dans l'univers de la session, le participant doit prendre une distance suffisante par rapport à la situation pour lui permettre de se déstructurer par rapport à elle. Mais il doit aussi, avant la fin de la session, pouvoir se restructurer par rapport à la situation.

C'est pourquoi la préoccupation du réinvestissement est placée ici dans une seconde étape, un peu hors du temps, signifiant par là que le retour aux conditions de la situation ne peut se faire avec profit que dans la phase de restructuration. (1)

- *Préparation du retour à la situation et du réinvestissement des acquis de formation;*
- *Identification des éléments appris à expérimenter au cours de l'essai provisoire.*

---

(1) Au sujet des processus de passage entre l'univers d'une session de formation et une situation, voir "Rencontres" par John E. Jones, 1975 Annual Handbook for group Facilitators, University Associate Publishers Inc.

## ETAPE 3: EVALUATION DE LA SESSION D'APPRENTISSAGE

L'évaluation peut s'entendre à différents niveaux. L'évaluation de fin de session concerne ce qui s'est passé à l'intérieur de l'univers de la session et est réalisée par tous ceux qui y ont participé. Il s'agit de:

- l'évaluation des résultats d'apprentissage;
- l'évaluation des moyens utilisés et de ce qui s'est passé lors de l'utilisation de ces moyens;
- l'évaluation du lien réalisé entre les acquis d'apprentissage et la situation vécue.

Les acquis ou résultats d'apprentissage pour être mesurés doivent pouvoir se traduire en comportements visibles, tangibles (ex.: connaître tels et tels faits, savoir manipuler tel instrument, être capable de réaliser tel comportement). Cette évaluation peut avoir eu lieu en cours d'activité d'apprentissage, à la fin d'une activité d'apprentissage, à la fin d'une séance de travail; les résultats en seront repris à la fin de la session et ils seront alors comparés aux objectifs d'apprentissage qu'on avait fixés au départ.

Les participants et l'intervenant examineront les moyens utilisés au cours de la session et la façon dont ils y ont réagi. Les moyens utilisés étaient-ils assez précis, assez nombreux, assez bien agencés, assez efficaces, assez bien utilisés? Participants et intervenants en sont-ils satisfaits? L'utilisation de la fiche descriptive suggérée à l'étape 1 pourrait être utile pour cette évaluation.

Enfin, il faudra se demander si, au moment de retourner dans la situation, la session de formation a permis de mieux comprendre cette situation et permis d'identifier précisément les points-cibles de réinvestissement et des résultats escomptés dans la situation.

1. Evaluation des résultats d'apprentissage:

   - acquis de connaissances;

   - habiletés et comportements intellectuels;

   - habiletés et comportements affectifs, moraux et sociaux;

   A comparer avec les objectifs d'apprentissage qu'on s'était fixés.

2. Evaluation des moyens et techniques

3. Evaluation du déroulement de la session:

   - facteurs extérieurs;
   - réactions des participants;
   - réactions des intervenants.

4. Fixation des éléments de l'essai provisoire:

   - identification des points sur lesquels portera le réinvestissement des acquis:

     - au niveau des individus;
     - au niveau du groupe.

   - identification du temps et de la durée de l'essai provisoire;

   - identification de supports éventuels au cours de l'essai provisoire;

   - identification du moment du bilan.

## D) RETOUR A LA SITUATION

La session est terminée, les étudiants retournent à leur travail. Habituellement, la relation entre les participants et l'intervenant s'arrête ici. Nous n'avons presque pas rencontré d'exemple où la relation soit poussée plus loin. Et pourtant, dans les équipes de recherche-action comme dans les entrevues réalisées auprès d'intervenants, cette dernière phase du processus apparaissait tout aussi nécessaire, importante et désirée.

Peut-être les difficultés qui se posent ici sont-elles plus grandes qu'ailleurs? Peut-être simplement l'idée en est-elle si nouvelle dans les S.E.A. qu'on n'a pas encore commencé le travail pour aplanir ces difficultés. Il faut bien sûr compter avec le problème de trouver des moments pour revoir les groupes de formation. Il faut trouver une façon de financer ces heures supplémentaires à la session. Il s'agit là de problèmes d'organisation qui seront plus faciles à régler quand on aura vraiment accepté que l'intervention de formation soit centrée sur la situation. Cette dernière phase apparaît d'une impérieuse nécessité à partir du moment où la situation à changer a véritablement été considérée comme base, instrument et lieu de réinvestissement de l'intervention de formation.

L'intervention de formation sur mesure, réalisée en fonction d'une situation concrète vécue par les participants ne saurait être véritablement évaluée qu'après examen des conditions du retour à cette situation. C'est l'objectif de cette dernière phase du processus de formation sur mesure.

Ce retour à la situation est une évaluation très concrète de l'impact de la session. C'est une évaluation portant sur les effets davantage que sur les processus. Cette évaluation confronte l'analyse qui avait été faite de la situation "problématique", les objectifs de l'intervention et les résultats d'une première période de réinvestissement des acquis de formation.

On peut diviser cette dernière phase en deux étapes: l'essai provisoire et le retour-évaluation qui marque la fin de la relation ou l'amorce d'une autre intervention.

## ETAPE 1: L'ESSAI PROVISOIRE

Au terme de la session d'apprentissage, on a identifié des points précis à partir desquels les apprentissages de la session seront réinvestis dans la situation. Cette identification peut avoir fait l'objet de négociation entre les participants et l'organisation commanditaire. Chose certaine, les objectifs et les modalités de l'essai provisoire sont clairement définis entre participants, commanditaires et intervenants.

L'essai provisoire est le retour aux activités d'avant la session de formation avec introduction:

1. des acquis d'apprentissage des participants;

2. des mesures de support au réinvestissement que l'organisation commanditaire a mises en place.

L'essai provisoire est la période d'ajustement de ces éléments nouveaux. La durée de cet essai peut varier selon les situations mais cette durée aura été déterminée entre les trois parties - participants, commanditaires, intervenants - au terme de la session d'apprentissage.

Au cours de la période d'essai provisoire, les participants et l'organisation commanditaire noteront les problèmes qui se posent et recueilleront ainsi le matériel qui sera examiné au moment de l'opération de retour: situation où se posent des problèmes, description de ces problèmes, perception des causes de ces problèmes.

Nous parlons ici d'une période d'essai provisoire faisant suite à une session d'apprentissage relativement courte. Il peut arriver, en particulier dans les programmes de longue durée, que la phase de retour à la situation soit intégrée tout au long de l'intervention ou au moment des stages. Il peut en être ainsi, par exemple, lorsque l'intervention de formation se fait à l'intérieur de l'institution commanditaire. Le réinvestissement des acquis de formation peut alors se faire au fur et à mesure de même que les ajustements qu'il nécessite. Les objectifs de cette phase du processus de formation sur mesure ainsi que les étapes de réalisation demeurent les mêmes. Il s'agit simplement de les reprendre à chaque fois qu'il y a introduction d'un élément nouveau, résultat de l'intervention de formation, à l'intérieur de la situation.

*ESSAI PROVISOIRE:*

*. d'une durée limitée;*

*. portant sur des objectifs précis;*

*. période d'ajustement à une situation nouvelle:*

- *réinvestissement des acquis de connaissance des participants;*
- *rodage des conditions de support au réinvestissement.*

*. identification des problèmes rencontrés:*

- *dans quelles situations;*
- *impliquant quelles personnes;*
- *fréquence;*
- *perception des causes.*

ETAPE 2: LE RETOUR-EVALUATION

Avec cette opération de retour à la situation la boucle du processus de formation sur mesure est bouclée. Les résultats de l'intervention tels qu'ils se présentent dans la situation actuelle sont examinés à la lumière des objectifs définis au début de l'intervention: en formation sur mesure, c'est la véritable évaluation. La situation a-t-elle été changée dans le sens désiré? subsiste-t-il des problèmes? y a-t-il des insatisfactions? décèle-t-on de nouveaux besoins de formation ou de changements organisationnels?

Au terme de la période d'essai provisoire au cours de laquelle il y a eu tentative d'actualiser les acquis de formation, le retour-évaluation est une démarche spécifique par laquelle l'institution éducative revient dans l'organisation commanditaire pour identifier:

. les problèmes rencontrés dans le réinvestissement des acquis de formation;

. les causes des problèmes rencontrés;

. et, éventuellement, de nouveaux besoins de formation.

L'institution éducative recueille également à l'occasion de cette étape des matériaux qui lui permettront de faire sa propre évaluation de cette intervention et de l'ensemble de ses interventions.

Selon les circonstances (dimension des groupes, ampleur des problèmes rencontrés, distance, etc...), ce retour-évaluation pourra se faire en une séance réunissant participants et organisation commanditaire ou pourra être précédé d'entrevues individuelles ou en petits groupes. Dans la logique de l'intervention qui a précédé, il est toutefois important que les trois parties présentes au cours des phases précédentes puissent exprimer en groupe leur satisfaction et leurs réticences face à l'intervention, afin de terminer, sinon toujours en beauté, du moins en clarté, une intervention où les efforts d'élucidation ont été présents du début à la fin.

L'opération de retour-évaluation portera d'abord sur une mise en commun des problèmes rencontrés au cours de l'essai provisoire. On tentera en particulier de déterminer si les problèmes se situent à l'un ou l'autre des niveaux que nous avons déjà identifiés, soit le réinvestissement des acquis de formation ou les aménagements organisationnels propres à soutenir ce réinvestissement. De cette analyse pourra se dégager un programme d'action afin de réajuster les éléments de la nouvelle situation.

Il se peut que l'intervention de formation ait contribué à faire naître ou à faire prendre conscience de nouveaux besoins de formation. C'est alors l'amorce d'une autre intervention.

Il se peut aussi que l'intervention de formation ait contribué à mettre en lumière la nécessité de certains réaménagements structurels à l'intérieur de l'organisation. Ce problème appartient à l'organisation et aux participants pris individuellement, collectivement ou à l'intérieur de leurs organisations syndicales.

Pour l'institution éducative, cette étape marque la fin de cette intervention particulière.

RETOUR-EVALUATION

. Mise en commun des problèmes qui ont émergé au cours de l'essai provisoire;

. Discrimination de l'origine des problèmes rencontrés:

  - ce qui appartient aux individus

  - ce qui appartient à l'organisation

. Identification des suites à donner (éléments d'un programme d'action);

. Fin de la relation.

chapitre

# ILLUSTRATIONS DU PROCESSUS DE FORMATION SUR MESURE

L'opération R.A.I. (recherche-action et information en formation sur mesure) a été l'occasion pour douze praticiens de l'éducation des adultes des cégeps de produire un texte décrivant et analysant une intervention menée chez eux sous le nom ou l'intention de la formation sur mesure.

Un document produit en mars'76 par l'équipe de travail R.A.I., la "grille de description pouvant être utilisée lors de l'analyse d'une intervention de formation sur mesure", a servi de guide d'analyse et de description aux praticiens qui ont participé à R.A.I.

En présentant ici un résumé de ces textes comme illustrations du processus de formation sur mesure, il convient d'apporter certaines remarques sur leur nature, leur intention et leur portée.

Disons d'abord ce qu'ils ne sont pas. Les textes produits à l'intérieur de R.A.I. ne sont pas le résultat d'une expérimentation systématique du processus de formation sur mesure proposé par le présent rapport.

Ils ne constituent pas un échantillon représentatif de ce qui se fait en formation sur mesure dans l'ensemble des services d'éducation des adultes des cégeps.

Ils ne sont pas non plus un recueil de modèles ou de recettes à appliquer pour faire de la formation sur mesure dans tel secteur ou telle discipline.

Si ces interventions ont été questionnées à partir de la "Grille de description...", elles n'ont pas été conduites à partir de ce document. Il est certain qu'il existait dans le réseau un certain consensus sur les éléments d'une définition de la formation sur mesure au moment où ces expériences ont été entreprises.(1) Mais l'opérationnalisation du processus était encore assez limitée. Un des objectifs de l'opération R.A.I. (recherche-action et information en formation sur mesure) était précisément d'en arriver à une meilleure opérationnalisation de la formation sur mesure à partir de la discussion et de la réflexion de praticiens engagés dans des actions concrètes. En conséquence, les textes décrivant des interventions de formation sur mesure produits au cours de l'opération R.A.I. ne sauraient en aucun cas être considérés comme le résultat d'une expérimentation du processus de formation sur mesure. Cette expérimentation demeure encore à faire.

Ces textes ont été écrits sur une base volontaire par des praticiens membres des équipes de R.A.I. La première recherche ainsi qu'un sondage téléphonique réalisé en septembre'75 avaient fait ressortir que certains S.E.A. mettaient des efforts particuliers à l'expérimentation de la formation sur mesure. C'est la raison pour laquelle on a sollicité le concours de leurs praticiens. Il s'agit donc des S.E.A. parmi les plus dynamiques du réseau par rapport à la formation sur mesure et non d'un échantillon valable pour l'ensemble des services.

Par ailleurs, il faut souligner que les S.E.A. qui ont participé à l'opération R.A.I. et qui ont produit ces textes ne sont pas les seuls services du réseau à s'intéresser à la formation sur mesure et à tenter de l'appliquer. A cause de raisons diverses, plusieurs services dont la participation avait été sollicitée ont dû refuser et d'autres ont dû abandonner au cours de l'opération. En somme, ces textes sont issus de S.E.A. où des énergies particulières sont consacrées à la formation sur mesure, ce qui leur donne une certaine valeur "d'exemplarité". Ils ne représentent pas tout ce qui se fait en formation sur mesure; ils ne sont pas davantage représentatifs de l'ensemble du réseau collégial.

Comme il est possible de le constater à la lecture de l'index descriptif, ces textes sont pour le moins variés. Ils décrivent des interventions qui ont duré entre deux jours et quatre ans, dans des disciplines différentes, dans des régions différentes, avec des intentions

---

(1) Voir "La formation sur mesure maintenant et ici", Daniel Campeau et Jeanne LeRoux, Fédération des cégeps, octobre 1975.

différentes, dans des contextes différents. Même si, en principe, leurs auteurs utilisaient tous la même grille de description, ces textes sont plus ou moins longs, plus ou moins complets, plus ou moins critiques. Bref, ils ressemblent fort peu à un matériel de recherche standardisé.

Mais c'est peut-être dans leur variété même qu'il faut voir leur valeur la plus indéniable. Ces textes sont le fruit d'un effort de confrontation, d'analyse et de réflexion critique. Ils sont des témoignages d'une pensée et d'une pratique en évolution, étroitement liées aux conditions locales et particulières qui les ont fait naître. Ils ouvrent des pistes, alimentent la réflexion et interrogent les intentions et les conditions d'exercice non seulement de la formation sur mesure mais de l'ensemble des activités d'éducation aux adultes dans les collèges.

INDEX DESCRIPTIF DES TEXTES PRODUITS DANS LE CADRE DES EQUIPES DE RECHERCHE-ACTION EN FORMATION SUR MESURE.(1)

BOUCHER, PIERRE, Le consultant en formation sur mesure. Service d'Education des Adultes, collège Bois-de-Boulogne 26 pp.

L'auteur voit le rôle de consultant en formation sur mesure comme un élargissement du rôle de conseiller en formation professionnelle et comme une étape vers celui de consultant en développement des ressources humaines. Il identifie la formation sur mesure à une stratégie de développement organisationnel.

Le texte comprend six courts chapitres:

1. Qui est le consultant en formation sur mesure?
2. Rôles du consultant en formation sur mesure?
3. Habiletés requises dans la fonction "consultant en formation sur mesure".
4. Comportements recherchés chez le consultant en formation sur mesure.

---

(1) Tous ces textes sont déposés à la bibliothèque du Centre de Documentation (C.A.D.R.E.) et sont disponibles à la consultation.

5. Ethique professionnelle chez le consultant en formation sur mesure.

6. Processus d'intervention du consultant en formation sur mesure.

CARRIER, CAMILLE,

Comptabilité et techniques d'enquête à l'intention d'un groupe d'employés du ministère de l'agriculture. Service de l'Education des Adultes, cégep François-Xavier Garneau, 23 pp.

En réponse à une demande formulée par le ministère de l'agriculture, le S.E.A. met sur pied un programme de session de 90 heures.

La situation problématique et les objectifs de l'intervention sont définis par le commanditaire. Les objectifs d'apprentissage sont énoncés par les professeurs et l'employeur.

L'auteur applique de manière critique la "grille de description". Le programme de "Techniques d'enquête" est intégré au texte. On trouve un questionnaire d'évaluation de l'intervention auprès des étudiants et un questionnaire-rapport d'opération distribué aux professeurs.

DENIS, ROGER,

Dossier du programme de formation avec l'Union Régionale des Caisses Populaires Desjardins de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine, cégep de la Gaspésie, 218 pp.

L'auteur réunit sous les divisions des étapes de la grille de description formation sur mesure tous les documents décrivant le contenu des opérations de l'intervention menée par le S.E.A. de la Gaspésie auprès des gérants et comptables des caisses populaires Desjardins de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine. Ce dossier comprend entre autres un test inventaire d'habiletés en management, le programme d'apprentissage au complet y compris les instruments pédagogiques de même qu'un questionnaire et un rapport d'évaluation.

GAGNON, ROBERT,

Monographie d'une intervention de formation en assistance sociale auprès d'agents d'aide sociale. S.P.A.T., collège de Valleyfield, 129 pp.

Le texte décrit et analyse une intervention réalisée pendant deux ans auprès d'agents d'aide sociale. Il est divisé en deux parties. La première introduit et situe chacune des composantes de l'intervention: le client, le programme de formation, les intervenants et les enjeux. La deuxième partie dégage selon la chronologie de l'intervention, la dynamique du déroulement et les inter-relations entre les principales composantes de la situation.

Pour chacune des six sessions, l'auteur décrit les objectifs, le programme, les ententes, le déroulement de la session (rencontre par rencontre); il donne les instruments et les résultats détaillés de l'évaluation de la session. Il analyse aussi les interactions participants-intervenants et les interactions avec le milieu.

Le dernier chapitre, évaluation de l'intervention, permet de rendre compte de l'évaluation que les participants, leurs supérieurs immédiats et les intervenants font de l'intervention dans son ensemble et de ses résultats.

HEROUX, HELENE,

Projet de formation "Ste Clothilde", cégep de Victoriaville, 118 pp.

L'auteur décrit et analyse une intervention menée par le S.E.A. de Victoriaville auprès d'un groupe d'éducateurs spécialisés à l'intérieur d'une institution; cette intervention s'est prolongée sur une période de quatre ans.

La préoccupation centrale de son évaluation tourne autour des implications inhérentes à une intervention de formation dans un milieu organisé.

Le rapport est divisé en quatre parties correspondant aux différentes étapes du projet. A l'intérieur de chacune d'elles, on retrouve des informations sur le milieu, sur les objectifs, sur la session et sur l'évaluation de l'étape en question. Dans "le milieu", on peut lire en filigrane l'évolution du groupe d'éducateurs en formation et les changements de mentalité de l'ensemble du personnel de l'institution. Dans la partie "session" sont décrits plus en détail certains moments pédagogiques de façon à montrer les moyens pédagogiques utilisés et les rôles joués à la fois par les professeurs et les éducateurs dans le processus de formation.

Le lecteur sera particulièrement intéressé par le développement dynamique de ce projet. Du modèle traditionnel de formation, véhiculé dans la première année, au modèle d'intervention des dernières étapes, l'auteur décrit le long processus d'apprentissage et de prise en charge les éducateurs de leur propre formation. Elle décrit aussi l'évolution des intervenants et de la formation sur mesure dans la confrontation à la situation.

LARIVIERE, GERARD, Une expérience d'animation populaire retranscrite à l'intérieur de la grille de travail de la formation sur mesure. Service d'Education des Adultes, collège Bois-de-Boulogne, 11 pp.

Il s'agit du diagnostic d'une situation et d'un projet d'intervention auprès d'une organisation communautaire italienne de Montréal. Les activités prévues ne s'étant jamais réalisées, le texte s'arrête avec la première phase du processus de formation sur mesure à laquelle est ajoutée la série d'activités d'information prévue à la suite de ce diagnostic.

En fait on peut davantage parler d'un projet d'intervention d'information et de formation auprès d'un organisme communautaire que d'une expérience d'animation populaire. Les éléments de la situation y sont analysés de façon intéressante.

LEMAY, MICHEL
et
TOUSIGNANT, PIERRE,

Stage de formation au travail en équipe pour l'Association 3R. Service d'Education aux Adultes, cégep de Rosemont, 38 pp.

Le texte décrit les phases d'une intervention de formation populaire qui a duré dix-huit (18) heures réparties sur deux fins de semaine. Au moment de cette intervention, le S.E.A. avait déjà travaillé avec les personnes impliquées depuis plus de six mois: activités de préparation à la retraite, mise sur pied d'un colloque sur "La vie à la retraite", fondation d'une association de quartier de pré-retraités et retraités.

L'animation et l'organisation communautaire s'intègrent dans cette expérience menée avec les pré-retraités et retraités de Rosemont. Tout ce processus se fragmente en d'innombrables boucles recréant partiellement le processus de formation sur mesure.

Le texte nous fait voir comment les personnes de l'Association prennent conscience d'un problème de fonctionnement et formulent à partir de là un besoin de formation. Ils identifient des objectifs d'apprentissage et les caractéristiques d'une session de formation. La relation situation - session d'apprentissage - situation est constante de même que la préoccupation de prise en charge par les participants de leur propre apprentissage.

La "grille de description" est appliquée de façon intégrale. Les instruments pédagogiques et d'évaluation sont reproduits en annexe.

MATTEAU, GILLES,

Description d'une expérience formation sur mesure dans le secteur de la formation populaire. Service de l'Education des Adultes, cégep de Shawinigan, 6 pp.

Il s'agit de la préparation d'un projet d'activités éducatives de vingt (20) semaines destiné aux personnes du troisième âge. Le texte ne porte que sur la première phase du processus - diagnostic et projet - les autres étapes étant

prévues pour les mois suivants.

L'auteur raconte la tentative du Service auprès de deux groupes de personnes âgées pour leur faire identifier des besoins d'activités éducatives et des modalités d'organisation de ces activités. Le second groupe parvient à identifier quatre (4) types de besoins et travaillent avec le S.E.A. à mettre au point un programme d'activités éducatives correspondant à ces besoins.

Le texte est caractéristique des démarches d'amorce pour constituer des groupes en formation populaire. Il témoigne aussi de l'ambivalence au départ de ces expériences entre des activités culturelles et des virtualités de développement communautaire.

McLELLAND, STANLEY, Projet Surveillance moderne, Service de l'Éducation des Adultes, cégep de Jonquière, 10 pp.

Il s'agit d'une session intensive de cinq jours pour le perfectionnement des contremaîtres de la division de chimie à l'Alcan. A la suite d'une définition de besoins et d'objectifs d'intervention établis par le commanditaire, le S.E.A. a élaboré une session et l'a dispensée à quatre reprises. L'auteur retrace l'origine du projet et décrit la démarche utilisée pour développer le projet andragogique. Il ajoute trois (3) annexes au texte:

- un schéma représentant la majorité des modes d'intervention du S.E.A. auprès des entreprises;
- une évaluation de la session pour un observateur du commanditaire;
- une description générale du programme de formation des contremaîtres par le Département du personnel, de la Division de la Chimie.

MORAND, JEAN-MARIE, Session de perfectionnement en information, collège de Limoilou, 20 pp.

Le texte rend compte d'une session de perfectionnement en information pour des militants syndicaux. Cette session d'une fin de semaine (20 heures) se tenait dans le cadre de la structure "cégep hors les murs" qui vise à répondre aux demandes des groupes populaires organisés.

L'auteur applique rigoureusement la "Grille de description pouvant être utilisée lors de l'analyse d'une intervention de formation sur mesure" dans toutes ses étapes. Il décrit les éléments en présence et les opérations réalisées à chacune des étapes. Il analyse de façon critique les liens entre la situation des participants et la session d'apprentissage. Il fait également ressortir les conditions facilitantes et les conditions contraignantes dans la réalisation de cette intervention.

RICHARD, REAL
et
TURBIS, DENIS, Perfectionnement des personnels de secrétariat administratif et technique d'organismes d'enseignement. Service de l'Education des Adultes, campus de Manicouagan, 60 pp.

A la suite d'une demande d'activités de perfectionnement de la part du S.C.P.O.E., le S.E.A. de Manicouagan met sur pied un comité composé des directeurs du personnel des clientèles-cibles.

Une enquête par questionnaire est menée auprès de ces clientèles pour identifier les besoins de formation. Treize (13) activités sont offertes à la clientèle conformément aux résultats de cette enquête.

Le texte décrit toutes les étapes depuis la première rencontre du comité jusqu'à l'évaluation des huit (8) activités qui ont finalement été données sur une période de sept (7) jours dans trois centres différents.

De façon critique et souvent savoureuse, l'auteur analyse la démarche adoptée par le S.E.A. et ses résultats en faisant ressortir à chaque étape les contraintes et les conditions facilitantes.

RICHARD, REAL
et
TURBIS, DENIS,

Analyse d'une opération de formation sur mesure "Initiation à l'art vocal". Service de l'Education des Adultes, campus de Manicouagan. 6 pp.

Les auteurs racontent une intervention de quinze (15) heures mise sur pied en deux temps, trois mouvements. D'après les auteurs, le succès du projet est dû à trois facteurs:

- le groupe vivait déjà un besoin commun qui le motivait;
- l'organisation a été efficace parce que le temps n'a pas permis de perte d'intérêt;
- le projet était concret, pratique et les résultats palpables à court terme.

E D U Q 8270130b

rapport final

# la formation sur mesure

daniel campeau
jeanne le roux

**TOME II**

**LES IMPLICATIONS ORGANISATIONNELLES DE LA FORMATION SUR MESURE**

Contribution
à une politique de développement
de l'éducation des adultes.

E D U Q 8270130b

# TOME I

## LE PROCESSUS OPERATIONNEL DE LA FORMATION SUR MESURE

TABLE DES MATIERES

**INTRODUCTION**

Antécédents, objectifs, organisation et résultats de l'opération R.A.I. ..... 1
A- Antécédents 1
B- L'opération R.A.I.: objectifs, organisation et résultats 6
*Tableau I: Démarche et méthode de l'opération R.A.I.* 13

**CHAPITRE I** ..... 15

Définition de la formation sur mesure

**CHAPITRE II** ..... 19

Les postulats et principes de la formation sur mesure
- Premier postulat 22
- Deuxième postulat 24
- Troisième postulat 25
- Quatrième postulat 27

**CHAPITRE III** ..... 33

Le processus opérationnel de formation sur mesure
A) Diagnostic de la situation, des besoins et ressources de formation 37
B) Elaboration du programme d'apprentissage 46
C) Réalisation des activités d'apprentissage et leur évaluation 53
D) Retour à la situation 59

**CHAPITRE IV** ..... 65

Illustrations du processus de formation sur mesure

# TOME II

## LES IMPLICATIONS ORGANISATIONNELLES DE LA FORMATION SUR MESURE

Contribution à une politique de développement de l'éducation des adultes.

TABLE DES MATIERES


**INTRODUCTION**

**CHAPITRE I** ..... 3

Les exigences organisationnelles de formation sur mesure

**A)** Les phases de l'organisation d'une intervention: les opérations et leurs principales exigences 6
a) La phase avant l'intervention 6
b) La phase pendant l'intervention 10
c) La phase après l'intervention 16

**B)** Les principaux éléments d'une organisation de formation sur mesure
1- La recherche 19
2- L'approche des clientèles 21
3- Services à la clientèle (individus, groupes, organisations) 24
4- L'animation 31
5- La programmation 35
6- L'enseignement 37
7- Support à l'enseignement et à l'ensemble des activités d'aide à l'apprentissage 39
8- La gestion et l'administration 40

**CHAPITRE II** ..... 49

Les implications de la formation sur mesure sur l'organisation de l'éducation des adultes

**A)** Les clientèles de cinq organisations de l'éducation des adultes 53
1- Quelques définitions pour fin de comparaison 53
2- Les clientèles selon les catégories précédentes 57
Résumé 63

**B)** Le support organisé et les ressources allouées ou refusées aux différents modes d'intervention éducative dans les cinq O.E.A. 65
1- Le temps partiel ouvert 65
a) La phase avant-formation 66
b) La phase pendant-formation 73
c) La phase après-formation 81
Résumé 83
2- Le temps partiel fermé 85
a) La phase avant-formation 88
b) La phase pendant-formation 97
c) La phase après-formation 111
Résumé 114

**C)** Pour une organisation de la formation sur mesure dans les organisations actuelles de l'éducation des adultes 119
1- La recherche 120
2- La fonction approche des clientèles 124
3- La fonction services à la clientèle 134
4- L'animation 139
5- Les fonctions programmation et enseignement 148
6- Le support à l'enseignement 153
7- La gestion et l'administration générale 155
Résumé 174

**CONCLUSION** ..... 187

Possibilités et conditions d'implantation et de développement de formation sur mesure 189

**A)** Possibilités et conditions au plan local 191
**B)** Conditions au plan provincial 196

**POSTFACE** ..... 197

# INTRODUCTION

Telle que présentée précédemment, la formation sur mesure apparaît comme un ensemble d'opérations qui constitue, pour les organisations de l'éducation des adultes des collèges, un nouveau mode d'intervention éducative auprès de clientèles relativement nouvelles. Selon le modèle théorique tiré de la définition et d'après les conditions de réalisation extraites de l'analyse des monographies, les opérations du processus de formation sur mesure posent aux organisations de l'éducation des adultes quelques exigences spécifiques essentielles qui peuvent être analysées à deux niveaux complémentaires.

En un premier sens restreint on entend par exigences organisationnelles l'ensemble des opérations de support et des ressources que le processus de formation sur mesure et chacune de ses phases demanderont pour assurer le succès de leur réalisation. Il s'agit des principales conditions organisationnelles - il y en a d'autres, en particulier au niveau de l'aide à l'apprentissage - qui favoriseront et faciliteront l'application du processus et conséquemment l'efficacité des interventions.

En un deuxième sens on peut entendre par exigences organisationnelles l'ensemble des implications que le précédent support aurait sur les organisations actuelles de l'éducation des adultes dans les collèges si on y développait le modèle théorique de formation sur mesure. Il s'agit des principaux changements organisationnels que demanderait ce développement, en particulier les changements de rôles, de fonctions et de personnel, les changements de structures, de fonctionnement et de ressources matérielles et financières.

# 1. chapitre

Cette double signification des implications organisationnelles sera traitée dans ce deuxième tome.

On étudiera d'abord les exigences organisationnelles du processus de formation sur mesure. On y confrontera les éléments organisationnels théoriques et les conditions facilitantes et contraignantes relevées par l'analyse comparative des monographies.

On analysera les implications de ces exigences sur les organisations actuelles de l'éducation des adultes, qu'on aura décrites au préalable, en identifiant les éléments de ces organisations qui sont à exploiter, à modifier ou à implanter pour assurer le développement de la formation sur mesure.

En conclusion on se demandera, compte tenu des contextes local, régional et provincial dans lesquels évoluent les organisations de l'éducation des adultes, si un tel développement est possible et à quelles conditions.

chapitre

# LES EXIGENCES ORGANISATIONNELLES DE FORMATION SUR MESURE

L'identification et l'analyse des exigences organisationnelles du processus de formation sur mesure ont été réalisées en trois étapes.

Suite à la première élaboration du modèle théorique deux opérations ont été entreprises simultanément. La première visait, par la production de monographies, à identifier et à analyser les conditions facilitantes et contraignantes rencontrées dans l'application du modèle. Ce travail a permis de pointer et de situer un certain nombre d'exigences, en termes de ressources et de support qu'imposent la conduite et le cheminement de chacune des phases et des étapes du processus. La deuxième opération visait à déduire des postulats et du processus qui les opérationnalise, les éléments organisationnels théoriques qui découlent logiquement du modèle et qui devraient en accompagner la réalisation.

On entend par éléments organisationnels théoriques du processus de formation sur mesure, l'ensemble des conditions nécessaires à sa réalisation optimale réunies et aménagées dans un tout cohérent et fonctionnel et l'ensemble des opérations nécessaires à cette réunion et à cet aménagement. Cet ensemble de conditions et d'opérations est ici déduit et non pas observé.

La troisième étape du présent chapitre a été consacrée à la comparaison des éléments organisationnels théoriques et des exigences concrètes glanées dans chacune des expériences que décrivent les monographies.

- On présentera d'abord les principales phases de l'organisation d'une intervention de formation sur mesure et, brièvement, les exigences organisationnelles majeures des opérations qu'on retrouve durant ces phases.

- On regroupera ensuite ces exigences organisationnelles en quatre catégories: les fonctions, les ressources, les structures et le fonctionnement. L'analyse tentera de dégager les caractéristiques des fonctions et les ressources qu'elles requièrent, l'orientation que leur dessine la formation sur mesure, leur importance et leur position dans une éventuelle structure et les conditions nécessaires à leur bon fonctionnement.

## A) LES PHASES DE L'ORGANISATION D'UNE INTERVENTION: LES OPERATIONS ET LEURS PRINCIPALES EXIGENCES

Pour qu'une intervention de formation sur mesure puisse être envisagée, conçue, réalisée et pour qu'elle produise tous ses effets, y compris sur l'organisation de l'éducation des adultes qui la conduit, plusieurs opérations doivent être organisées. Ces opérations peuvent être regroupées en trois phases qui découpent la durée que nécessite l'organisation de cette intervention. Il s'agit simplement des phases avant, pendant et après-intervention.

### a) LA PHASE AVANT-INTERVENTION

La formation sur mesure est un processus opérationnel spécifique par lequel des institutions éducatives et leurs agents interviennent dans le processus d'apprentissage d'individus au sein de groupes homogènes, qui ont en commun l'expérience d'une même situation définie et structurée par une ou quelques organisations plus ou moins formelles et complexes.

Tels sont les éléments et les conditions essentiels que l'on doit réunir avant toute intervention de formation sur mesure. Avant que ne s'organisent les opérations du processus, une phase préalable doit être consacrée à l'identification, à la connaissance, au choix et à l'approche de clientèles homogènes et formées en groupes, ou susceptibles d'être homogénéisées et regroupées. A cette fin trois séries d'opérations seront organisées.

1. Opérations de l'avant-intervention

Une première série d'opérations aura pour fonctions d'identifier, de connaître et de choisir des clientèles susceptibles de correspondre aux visées de la formation sur mesure. Ces activités, presque toutes de recherche, consisteront à rassembler des données générales sur la population d'un territoire plus ou moins délimité et qui définit une aire d'intervention; à recueillir au sein des données précédentes celles qui permettront d'identifier et de connaître globalement des clientèles qui présentent des caractères d'homogénéité ou susceptibles d'être homogénéisées, qui forment déjà un groupe ou susceptibles d'être regroupées et qui appartiennent à une ou quelques organisations dont on aura une idée générale de l'envergure; de choisir parmi ces clientèles celles que l'O.E.A. (Organisation de l'Education des Adultes) va rencontrer et informer.

En somme cette première série d'opérations, la plus lointaine par rapport aux opérations de l'intervention proprement dite, s'impose à toute institution éducative qui, par une décision rationnelle, a choisi d'inscrire la formation sur mesure dans sa mission éducative. S'il arrive que certains groupes ou certaines organisations demandent des services de formation sans qu'ils aient été incités à le faire, il arrive beaucoup plus souvent que les interventions soient le fruit de plusieurs démarches qui recèlent une large part de promotion. Une institution éducative qui veut intervenir par formation sur mesure doit donc prévoir dès les premières opérations organisationnelles les mesures nécessaires à la mise en place des éléments et des conditions essentielles à ce type d'intervention.

Une deuxième série d'opérations aura pour fonctions de susciter et de recueillir des demandes d'intervention de formation sur mesure dans des secteurs de population que l'on a préalablement décidé de viser. Ces activités de relations publiques consisteront à assurer une présence dans le milieu et en particulier à rencontrer les groupes et les organisations visés; à informer la population et, en particulier, ces groupes et organisations du processus que propose la formation sur mesure et de ses exigences; à recueillir lorsqu'un intérêt ou qu'une demande sont manifestés, quelques informations générales sur la situation, sur les problèmes et sur les besoins et ressources de formation des groupes et organisations. Ces informations serviront à juger de la pertinence de la demande par rapport à une intervention de formation sur mesure et à décider de l'intervention.

Cette deuxième série d'opérations est centrée sur les relations qui permettront à l'institution éducative de rencontrer ses clientèles visées, de leur faire connaître la formation sur mesure, de vérifier sommairement, lorsqu'il y a demande ou intérêt, s'il s'agit bien d'un besoin de formation et si les conditions sont réunies pour appliquer le processus de formation sur mesure.

Un troisième ensemble d'opérations aura pour fonctions de décider de l'intervention et, s'il y a lieu, de préparer la démarche qui conduira à l'élaboration d'un projet et à la formulation d'une entente (1). Ces activités administratives consisteront à juger de la pertinence de la demande par rapport aux éléments et conditions essentiels d'une intervention de formation sur mesure; à juger de la pertinence de la demande par rapport à la mission de l'organisation de l'éducation des adultes; à vérifier si l'organisation a les ressources pour répondre à une telle demande ou si elle peut les réunir; à définir, dans le cas d'une décision affirmative, une démarche qui conduira à la rédaction d'un projet et à la signature d'un contrat ou à la conclusion d'une entente; à choisir, si ce n'est déjà fait avec l'approche des clientèles, un intervenant responsable de l'ensemble de l'intervention et en particulier de l'exécution de la démarche précédente.

Cette dernière série d'opérations de l'avant-intervention est centrée sur une première décision d'intervenir compte tenu de la mission, des objectifs, des ressources et des moyens d'action de l'organisation de l'éducation des adultes. Elle est aussi centrée sur l'élaboration et la préparation d'une démarche qui conduira éventuellement à un projet d'intervention et à une entente.

## 2. Principales exigences organisationnelles

Les trois précédentes séries d'opérations constituent un ensemble d'activités préalables à l'intervention éducative proprement dite. La réalisation de ces opérations, comme celle des phases ultérieures (pendant et après), demande que soient trouvées et aménagées des ressources humaines, matérielles et financières qui seront autant d'exigences pour l'organisation qui assume ces activités.

---

(1) Il s'agit en somme de préparer l'application du modèle théorique qui définit le processus de formation sur mesure et la phase pendant-intervention.

L'analyse des exigences théoriques du modèle de formation sur mesure et des exigences observées au cours de quelques interventions réalisées a mis en évidence quatre conditions organisationnelles essentielles à assurer pour que la phase avant-intervention atteigne ses objectifs. Ces conditions impliquent, de façon particulière à cette phase, quatre fonctions d'une organisation de l'éducation des adultes: la recherche, l'approche des clientèles, la gestion des activités et l'administration générale.

La réalisation optimale de la phase avant-intervention et, par voie de conséquence directe, l'efficacité d'une intervention de formation sur mesure demandent à l'organisation de l'éducation des adultes:

- de prévoir et de situer, à l'intérieur d'une mission clairement définie, le rôle et la place de la formation sur mesure tant au plan des objectifs qu'à celui des moyens. De cette mesure organisationnelle dépendent en grande partie l'existence et l'efficacité de la formation sur mesure et de ses interventions. Et c'est dans l'avant-intervention qu'une administration manifestera sa volonté d'intervenir en formation sur mesure;

- d'assurer, idéalement par l'organisation d'un service spécial étroitement lié au développement et à la réalisation des interventions, un support réel à des activités de recherche qui permettraient une collecte et un contrôle essentiels des informations nécessaires à l'orientation et à l'élaboration d'un secteur de formation sur mesure et de ses interventions, en particulier ici pour le choix des clientèles de ce secteur;

- de se définir une politique de relations publiques, y compris les moyens nécessaires à sa réalisation, qui soit centrée sur l'approche de clientèles visées, pour les connaître en profondeur, pour leur faire connaître la formation sur mesure et pour vérifier s'il s'agit bien du meilleur instrument qui leur permettra d'atteindre les changements souhaités;

- d'assurer, par une gestion efficace qui aura défini des politiques et des mécanismes de fonctionnement précis et partagés, une coordination nécessaire à la rapidité des décisions et à la préparation éloignée d'interventions désirées et choisies.

  En particulier l'organisation devra développer une collaboration et une communication efficaces entre le personnel de la recherche, celui de l'approche des clientèles, celui qui prend la décision d'intervenir et le premier responsable de l'intervention qui entrera en jeu dès le début de la phase suivante, si ce n'est déjà fait avec l'approche des clientèles.

Sans trop empiéter sur l'analyse du contexte et des organisations actuels de l'éducation des adultes on peut dès maintenant entrevoir l'importance capitale des exigences organisationnelles précédentes. La formation sur mesure comme tout autre mode d'intervention éducative ne saurait être un effet du hasard ou le fait d'un geste passager. Comme en enseignement individualisé, comme en formation traditionnelle "cours-classe", la formation sur mesure demande une infra-structure organisationnelle originale et adaptée à ses visées. Dans cette perspective la phase avant-intervention est capitale car elle met en place les prérequis tant opérationnels, organisationnels qu'andragogiques qui en assureront l'efficacité. Et plus que tout autre mode d'intervention la formation sur mesure ambitionne précisément de mesurer les principaux éléments qui agissent dans une intervention de formation et d'assurer la participation de tous les agents de cette intervention. D'où l'importance d'une gestion précise, cohérente et partagée.

b) LA PHASE PENDANT-INTERVENTION

La clientèle est identifiée. On en a une connaissance globale. On sait qu'elle est regroupée ou qu'elle pourra l'être. On sait qu'elle est homogène ou qu'elle pourra le devenir. Elle a été approchée une première fois directement par l'institution éducative ou indirectement par l'organisation qui l'encadre. Les conditions strictement nécessaires à une intervention de formation sur mesure semblent être réunies. L'intervention peut être envisagée sinon dans sa totalité du moins par étape selon les buts fixés au processus de formation sur mesure.

Ce processus, rappelons-le, est l'agencement d'opérations fonctionnelles dans une dynamique de participation de tous les agents impliqués à toutes les phases de l'intervention qui ont pour buts:

- le diagnostic d'une situation et des besoins de formation perçus et exprimés par les individus, les groupes et l'organisation qui demandent l'intervention; l'inventaire des ressources des participants; la précision et le choix des objectifs et du projet d'intervention;

- la précision et le choix des objectifs et d'un programme d'apprentissage élaborés en fonction du diagnostic et du projet d'intervention;

- la réalisation et l'évaluation du programme d'apprentissage; la définition des objectifs du réinvestissement des acquis de formation dans la situation et la préparation d'un plan d'essai;

. la vérification du réinvestissement des acquis de formation dans la situation; l'évaluation de l'intervention dans son ensemble.

## 1. Opérations pendant l'intervention

A chacun des buts précédents correspond une série d'opérations que le chapitre III de la première partie a présentées et détaillées. La réalisation de ces opérations d'intervention auprès d'une clientèle maintenant choisie et située demande un support organisationnel varié dont on présentera ici les principales exigences comme pour la phase précédente.

## 2. Principales exigences organisationnelles

La première série d'opérations du processus de formation sur mesure vise l'élaboration d'un diagnostic et d'un projet d'intervention, leur présentation à tous les groupes impliqués et la conclusion d'un accord ou la signature d'un contrat, dépendant du mode de financement. (1)

Si la phase avant-intervention pose les prérequis essentiels à l'existence et au développement de la formation sur mesure dans une organisation de l'éducation des adultes, la première série d'opérations de la phase "pendant" pose les prérequis essentiels à la réalisation de telle intervention particulière. Aussi retrouve-t-on sur le plan des exigences organisationnelles une similitude avec celles de la phase précédente. De l'administration générale on attendra la même précision et la même clarté quant aux orientations, aux objectifs et aux moyens pour assurer une décision rapide face au projet d'intervention. De même on attendra de l'organisation l'assistance requise pour les activités de recherche demandées par le diagnostic à établir. Enfin l'organisation devra assurer les services nécessaires de gestion et leur coordination pour arriver à la proposition d'un projet réaliste.

A ces exigences communes, la réalisation de la première série d'opérations de la phase "pendant" ajoute quelques problèmes organisationnels spéciaux. Parce que ces problèmes se posent avec acuité durant cette

---

(1) Il se peut que dans le cas d'un projet de longue durée on en soit déjà au deuxième contrat ou à la deuxième entente, le premier ayant été conclu après la première étape de cette première phase du pendant.

phase nous les présenterons brièvement en attendant une analyse plus complète dans le deuxième chapitre de cette partie.

La réalisation optimale du début de cette deuxième phase, qui est aussi le début de l'intervention éducative proprement dite, demande à l'organisation de l'éducation des adultes qui l'assume:

. de clarifier le rôle qu'elle entend jouer par ses interventions auprès des organisations formelles et des groupes en voie d'organisation. En particulier ce rôle devra être précisé devant un projet de formation qui comporte en même temps une demande plus ou moins consciente et avouée de consultation et d'assistance en développement des organisations. La formation sur mesure, par définition, accompagne l'action, celle de l'individu, celle des groupes et celle des organisations. Face à chacun de ces partenaires l'institution intervenante doit affirmer, et clairement, ses limites, ses compétences et ses intentions. Elle doit choisir, organiser et faire connaître les services qu'elle peut offrir à chacun.

. de mettre en place, comme elle l'a fait pour la mesure des éléments qui entrent en jeu dans une intervention, les conditions et les mécanismes qui assureront la réalisation du deuxième grand postulat de la formation sur mesure: la participation de tous les agents impliqués à toutes les phases de l'intervention. Elle doit ici, et dès maintenant sur le plan de la gestion de l'intervention, consacrer le personnel, le temps et les finances nécessaires à l'homogénéisation et au regroupement de la clientèle, si ce n'est déjà fait, et s'assurer de la participation de chacun des agents (individus, groupes, organitions). Dans plusieurs cas - organisation complexe et ramifiée, plus d'une organisation impliquée, grande distance entre les participants, etc. - l'organisation de cette participation apparaîtra onéreuse et on aura tendance à la retarder au moment des activités ou des sessions de formation. Cette solution, valable pour une économie de ressources, serait désastreuse pour l'efficacité d'une intervention de formation sur mesure. Car, pour éviter que la participation ne soit une fumisterie, celle-ci exige de l'organisation qui la vise comme objectif fondamental de ses interventions, qu'elle soit continue et opérationnalisée et ce dès la première étape du processus.

La deuxième série d'opérations de la phase "pendant" est centrée sur l'élaboration et la présentation du programme d'apprentissage. Selon les mêmes méthodes d'observation et de déduction, ces opérations, décrites au chapitre III de la première partie, ont imposé quelques exigences particulières aux O.E.A.

L'élaboration du programme d'apprentissage doit répondre à cinq principales règles. Elle doit être le prolongement logique du diagnostic et du projet d'intervention; elle doit tenir compte des individus qui feront l'apprentissage; elle doit respecter le potentiel des ressources; elle doit se faire par des experts; elle doit être participée et faire l'objet d'une entente. A ces fins l'organisation de l'éducation des adultes doit:

- par une gestion soucieuse de coordination, assurer des liens fonctionnels entre le personnel qui a contribué à l'élaboration du projet d'intervention et le personnel qui élaborera le programme d'apprentissage. Le même personnel peut être engagé aux deux phases, sinon, il faudrait prévoir des mécanismes efficaces de communication;

- par l'organisation de services à la clientèle, recueillir les informations requises sur les individus pour assurer une valeur autant andragogique que didactique au programme. Ces services à la clientèle devraient être organisés toujours en fonction des deux pôles de la formation sur mesure: la participation et la mesure. Mesurer la personne individualisée, et non plus regroupée, comme lieu premier de l'apprentissage mais surtout comme agent, donc comme premier participant;

- par le recours à ses services de gestion, comptant sur des normes établies et sur des données rapidement obtenues, permettre l'élaboration d'un programme réaliste et réalisable;

- s'assurer les services d'experts en programmation dans les secteurs d'intervention choisis; éviter leur isolement et leur cloisonnement, tout en assurant l'unité du programme d'apprentissage et de celui de l'intervention, en les constituant en équipes multidisciplinaires informées et rompues au processus de formation sur mesure et de ses méthodes, en particulier de l'animation. De cette façon, même si la formation sur mesure reconnaît, dans la majorité des demandes d'intervention, l'illusion de l'élaboration par les étudiants seuls de leur programme d'apprentissage, ces derniers pourront, lors de la présentation du programme fait par des experts, s'exprimer sur ses éléments et en particulier sur sa pertinence par rapport à la situation et aux changements souhaités.

La troisième série d'opérations de la phase pendant est totalement consacrée à la réalisation du programme d'apprentissage qui comprend l'évaluation des apprentissages et la préparation du réinvestissement des acquis de formation au sein de la situation, source principale de la demande d'intervention.

La troisième étape de la phase "pendant" est celle qui pose le plus immédiatement d'exigences organisationnelles parce qu'elle est presque entièrement consacrée à l'exécution. On pourrait risquer une insistance, que d'aucuns jugeront excessive, en parlant d'une étape "production". La première exigence organisationnelle apparente met donc la gestion en évidence. Il faut organiser les activités d'apprentissage: admettre et inscrire les étudiants, si ce n'est déjà fait, faire un horaire, trouver des locaux, réserver du matériel didactique, trouver des professeurs, des conférenciers, les engager, les informer, les encadrer, contacter certains services (bibliothèque, audio-visuel, laboratoire), conclure des ententes avec eux, etc. N'insistons pas. Sauf pour rappeler que cette activité organisationnelle débordante a un sens, une signification que les étapes et phases antérieures lui ont donné et dont l'organisation doit maintenant soutenir la réalisation. A cette fin l'organisation de l'éducation des adultes doit:

- avant tout assurer la coordination entre le programme d'apprentissage et sa réalisation, entre les programmeurs et les personnes-ressources, comme elle a dû coordonner le diagnostic, le projet d'intervention et le programme d'apprentissage. On pourrait s'attarder longuement sur les différentes solutions qui se présentent à l'organisation pour régler ce problème dont la solution constitue une des principales caractéristiques de la formation sur mesure. L'engagement d'un responsable pour l'ensemble de chacune des interventions commençant même avec la phase avant-intervention, est une des solutions les plus citées et en même temps la plus appréhendée à cause des coûts qu'elle représente. Ce responsable peut toutefois se voir confier plusieurs tâches différentes selon la définition et la quantité de rôles qu'on lui attribue. Il peut être promoteur, animateur professionnel, agent de liaison, coordonnateur, gestionnaire, personne-ressource, et tout à la fois. Quoi qu'il en soit l'organisation doit assurer encore ici l'unité et la continuité de l'intervention;

- prévoir pour chacun des groupes de participants (professeurs, étudiants et organisation commanditaire) soutien et encadrement face au nouveau rôle que leur définit la formation sur mesure en postulant la participation; favoriser l'expression continue de leurs attentes, besoins ou résistances; soutenir l'apprentissage et l'exercice des nouveaux rôles. A cette fin l'organisation de l'éducation des adultes constituera le plus possible des équipes multidisciplinaires stables de personnes-ressources - ce peut être les mêmes que pour la programmation - qui par expérience et perfectionnement exploiteront et amélioreront le processus de formation sur mesure et ses méthodes. L'organisation assurera, en plus de l'aide apportée au groupe par les professeurs et l'animateur, une aide attentive aux problèmes d'apprentissage des individus. Elle informera, en accord avec le groupe en apprentissage,

l'organisation commanditaire du déroulement du programme dans le but très précis de préparer le réinvestissement des acquis de formation dans la situation, qui est à transformer à l'intérieur de l'organisation;

. associer les nombreux collaborateurs de la gestion d'une intervention à son organisation par une communication claire et précise (rôles bien définis, devis explicites, ententes écrites, etc.) mais aussi par une information et des relations qui leur permettent de saisir l'importance et le sens de leur contribution.

La quatrième série d'opérations de la phase pendant-intervention est consacrée au retour-évaluation.

La formation proprement dite est terminée. Dans le type traditionnel d'intervention l'individu assume seul l'application de ses apprentissages dans les situations qu'il rencontre. En formation sur mesure, le réinvestissement des acquis de formation dans la situation, encadrée par une ou quelques organisations, a été prévu dès l'avant-formation, défini et planifié pendant la formation. En collaboration avec l'organisation commanditaire, le groupe en apprentissage et les intervenants ont préparé le réinvestissement des acquis de formation.

Le retour-évaluation vérifiera jusqu'à quel point les objectifs du réinvestissement ont été réalisés et dans quelles conditions.

L'évaluation tentera une mesure, la plus précise possible, des résultats des apprentissages appliqués par rapport aux résultats escomptés au départ et du poids de chacun des éléments et événements dans l'obtention de ces résultats.

Cette série d'opérations comme celle du diagnostic au début, est inhabituelle en éducation. Elle pousse la mesure jusqu'à son dénouement logique en y assurant toujours la participation de tous les groupes et agents. Sa réalisation demandera de l'organisation des adultes:

. de clarifier son rôle, d'identifier ses limites et compétences et d'en informer l'organisation, en particulier par rapport au développement des organisations comme il a été mentionné dès la première série d'activités de la présente phase;

. d'assurer les ressources nécessaires aux activités de recherche demandées par la relance et l'évaluation;

. d'assurer la participation de tous les groupes impliqués aux conclusions que l'évaluation finale énoncera sur l'ensemble de l'intervention.

Les principales exigences organisationnelles de cette phase consacrée à la réalisation du processus de formation décrit au chapitre III se résument à trois conditions majeures: l'existence et l'aménagement de ressources humaines, matérielles et financières qui permettent la réalisation d'une mesure précise (diagnostic de la situation et des besoins, connaissance des étudiants, de l'organisation, évaluation, etc.) et l'opérationnalisation d'une participation continue et effective de tous les groupes et agents; une administration générale qui situe clairement la formation sur mesure comme mode particulier d'intervention dans sa mission, qui affirme cette position et assure les moyens nécessaires à sa réalisation; une gestion souple, rapide mais surtout structurée et participée qui assure une coordination entre les agents et entre les événements pour que soit rendue possible l'atteinte des objectifs visés.

c) LA PHASE APRES-INTERVENTION

L'intervention de formation sur mesure est terminée. Ou encore se termine une période d'exercice - habituellement une année - qui a connu la réalisation complète de plusieurs interventions de formation sur mesure. Cette réalisation ou cet ensemble de réalisations interrogent l'organisation qui les a soutenues. D'ailleurs l'institution éducative intervenante devrait normalement et de façon périodique évaluer ses interventions et par le fait même s'évaluer elle-même. En somme, et sans ironie, l'évaluation d'une ou de plusieurs interventions devrait en définitive permettre à l'organisation de l'éducation des adultes de faire le bilan des apprentissages qu'elle a faits au cours de ces interventions et de prévoir un plan de réinvestissement de ces nouveaux acquis.

## 1. Opérations de l'après-intervention

Les opérations de l'après-intervention auront pour fonctions de recueillir les données sur l'évaluation, sur les résultats de chacune des interventions et d'en faire une analyse-synthèse. Suite à ce bilan l'organisation de l'éducation des adultes procédera à l'analyse des résultats en fonction des plans établis en début de période, des objectifs et des moyens fixés à la formation sur mesure et de la mission de l'organisation. Cette confrontation devrait permettre de revoir les principaux éléments de l'organisation en fonction de la formation sur mesure. Enfin les activités de l'après-intervention serviront à la définition d'un nouveau plan ou à réviser celui qui est en cours d'exécution sur la base des résultats de l'évaluation, de l'analyse et de la confrontation précédentes.

## 2. Principales exigences organisationnelles

La réalisation de cette dernière phase fait surtout appel à l'administration et à la gestion qui se doivent non seulement d'initier, mais d'orienter, de superviser, de coordonner et de réaliser. Elles doivent de plus prévoir des temps d'arrêt pour faire le point sur les activités, sur les modes de réalisation de ces activités et sur l'aménagement et le fonctionnement des éléments qui font l'organisation, en particulier ici, sur les opérations d'un processus de formation sur mesure.

En définitive pour qu'une intervention de formation sur mesure existe dans une organisation de l'éducation des adultes et, qui plus est, un ensemble d'interventions de ce type, on doit pouvoir y réaliser plusieurs séries d'opérations qui ont chacune leurs exigences organisationnelles. Si la formation sur mesure est définie par les opérations rencontrées pendant l'intervention éducative proprement dite, elle n'en demande pas moins sur le plan organisationnel une phase avant qui réunisse les conditions d'existence d'une telle intervention et une phase après qui assure les suites de cette existence au sein de l'organisation qui la supporte.

## B) LES PRINCIPAUX ELEMENTS D'UNE ORGANISATION DE FORMATION SUR MESURE

Les interventions de formation sur mesure, telles que définies par le modèle théorique et observées dans la réalité que décrivent les monographies, posent une quantité d'exigences organisationnelles dont l'impact rejoint l'organisation qui les réalise. La simple énumération des exigences les plus importantes des phases de l'organisation d'une intervention laisse prévoir qu'une institution éducative ne saurait ajouter ce nouveau mode d'intervention sans que ne soient changés ses éléments et l'arrangement de ces éléments. La formation sur mesure transforme l'organisation qui décide de la réaliser intégralement. On ne saurait donc parler uniquement des exigences organisationnelles des diverses phases du processus de formation sur mesure. Il nous faut déjà parler des implications de ces exigences sur l'organisation de l'éducation des adultes et nous mettre à la recherche des principaux éléments d'une organisation de formation sur mesure.

Nous reprendrons, en les regroupant, les exigences organisationnelles dont l'analyse précédente n'a mentionné que les plus significatives. Nous obtiendrons ainsi les fonctions de l'institution intervenante qu'implique l'organisation de la formation sur mesure. Pour chacune de ces fonctions nous dégagerons ses caractéristiques, l'orientation que leur dessinent les exigences de ce type d'intervention, leur importance et leur position dans une éventuelle structure et les principales conditions du bon fonctionnement de cette structure. Nous évaluerons enfin les ressources humaines, matérielles et financières requises.

La formation sur mesure demande de l'organisation qui décide de la réaliser qu'elle assume huit fonctions qui répondent à autant de besoins organisationnels théoriques et observés. Suite à l'analyse précédente nous avons retenu les besoins ou les fonctions de recherche, d'approche des clientèles, de services à la clientèle, d'animation, de programmation, d'enseignement, de gestion et d'administration générale. Notons immédiatement que chaque besoin ou chaque fonction ne nécessite pas obligatoirement l'existence d'un sous-système organisationnel distinct.

Plusieurs besoins peuvent être regroupés et trouver leur satisfaction dans un seul sous-système.

## 1. LA RECHERCHE

A chacune des phases de l'organisation d'une intervention ou d'un ensemble d'interventions de formation sur mesure nous retrouvons des besoins de recherche. Sans être exhaustive voici une liste significative d'activités de recherche commandées par la réalisation du processus de formation sur mesure:

- cueillette et analyse continues d'informations générales sur un territoire et sur une population donnés, aire définie pour les interventions de formation sur mesure;
- cueillette et analyse de données générales pour l'identification, la connaissance et le regroupement de clientèles qui présentent des caractères d'homogénéité et qui offrent des possibilités de regroupement, si elles ne sont déjà formées en groupe;
- cueillette et analyse de données précises pour la connaissance et le regroupement d'une clientèle spécifique, objet d'une intervention décidée;
- cueillette et analyse de données précises commandées par l'élaboration du diagnostic (perception de la situation et des problèmes, expression des besoins de formation par chaque groupe de participants);
- élaboration d'instruments de mesure pour la connaissance des étudiants (caractéristiques, expériences, acquis, ressources, etc.), pour la préparation des activités d'apprentissage, pour l'évaluation de ces activités, pour certaines expérimentations, pour la relance et pour l'évaluation de l'intervention;
- travail de documentation en particulier sur l'objet de l'intervention (situation problématique, lois impliquées, littérature sur le sujet), sur les disciplines contenues dans le programme d'apprentissage;
- contribution à la définition, à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation d'une expérimentation andragogique;
- etc.

L'examen de cette liste démontre la variété des besoins de recherche commandée par les différentes mesures sur lesquelles se fonde le processus de formation sur mesure. On y retrouve au moins quatre types de recherche: l'enquête surtout descriptive et exploratoire par entrevue individuelle ou de groupe, par questionnaire, par observation participante; l'expérimentation; l'évaluation; la documentation. Il s'agit de recherches variées et pratiques, liées étroitement à l'action qu'implique l'intervention éducative et aux différents responsables de cette action.

La fonction recherche devrait donc constituer un ensemble souple et rapide de services variés, orientés et définis par les objectifs mêmes des interventions et de chacune de leurs phases. Il s'agit d'une fonction service qui, par la variété des activités qu'on attend d'elle et par le nombre des agents qui demandent ces activités, requiert une direction et une coordination qui ne peuvent relever que de l'autorité de l'administration générale de l'organisation.

On peut présumer que la variété et la multiplicité des spécialistes et des tâches de recherche que réclame la formation sur mesure ne pourront être assumées par un seul service. Même si ce service existait à l'intérieur des organisations de l'éducation des adultes il faudrait une telle équipe multidisciplinaire (psychologue, sociologue, statisticien, conseiller en développement organisationnel, etc.) qu'aucune organisation ne peut actuellement se la permettre. On se retrouve donc dès la première exigence organisationnelle du processus devant un épineux problème qui risque de compromettre l'implantation et le développement de la formation sur mesure. Qui peut, dans l'organisation actuelle de l'éducation des adultes, assumer cette fonction de recherche essentielle aux différentes mesures commandées par les postulats et par le modèle opérationnel? Même théoriquement on n'ose pas envisager les coûts d'une réalisation intégrale de ces différentes mesures. Y a-t-il d'autres solutions plus astucieuses et moins onéreuses?

Il nous faudra attendre l'analyse des organisations actuelles de l'éducation des adultes pour chercher quelques réponses à ces questions pratiques comme à celles que soulèvera l'analyse des autres fonctions exigées par la formation sur mesure.

## 2. L'APPROCHE DES CLIENTELES

La formation sur mesure demande, comme tout autre mode d'intervention, une clientèle que l'on doit identifier, choisir, connaître, recruter, rencontrer, inviter, informer, publiciser, regrouper, etc. La fonction qui permettra à l'organisation de l'éducation des adultes de trouver et de rassembler une clientèle pour des activités de formation sur mesure aurait pu s'appeler marketing, approvisionnement, recrutement. Nous l'avons appelée approche des clientèles pour tenter d'échapper à l'image commerciale où l'éducation apparaît comme une vente de produits ou de services à consommer. L'image est pourtant utile pour faire comprendre l'orientation différente de l'approche des clientèles. Il ne s'agit plus de vendre des programmes, des cours ou des activités de formation à des clientèles inconnues qu'on réunira par publicité, qu'on regroupera en classe selon leur capacité d'assimiler le produit et qu'on renverra sans autre suite quand ce produit aura été consommé.

Si on veut absolument opter pour une image industrielle, la fonction "approche des clientèles" en formation sur mesure se comparerait plutôt, dans un tout premier temps et seulement là, à la fonction "approvisionnement" qui trouve les matières premières à transformer. Pour que la formation sur mesure soit, il faut "l'approvisionner" de clientèles homogènes ou rendues telles, formées en groupe ou regroupées, à qui on offrira, après vérification du besoin et de l'intérêt, un support individuel et collectif au processus d'apprentissage de ses membres et à leur tentative de changement dans une situation qui demande adaptation ou transformation. Cette aide se fera par un processus d'intervention ponctué de différentes mesures et de plusieurs moments de décision où une participation réelle, c'est-à-dire prévue et opérationnalisée, pourra s'exercer.

Par la fonction "approche des clientèles" l'organisation de l'éducation des adultes:

- maintiendra des relations continues avec un milieu, en particulier en assurant une présence aux catégories de groupes et d'organisations que la recherche aura pointés et que l'administration générale aura indiqués en précisant la mission et en définissant une politique de relations publiques;

- identifiera des clientèles spécifiques (groupes et organisations) qui seront rencontrées dans le but premier de les connaître, de connaître leur situation, de vérifier si cette situation est à la

source de certains besoins de formation;

- informera surtout les clientèles identifiées et déjà rencontrées, du processus de formation sur mesure, de ses caractéristiques et de ses exigences;

- formulera un diagnostic sommaire qui n'aura pour but que d'éliminer les demandes non pertinentes et de faire le relais avec le personnel d'intervention;

Si la fonction recherche doit assurer l'opérationnalisation du premier postulat qui prône la mesure de tous les éléments d'une intervention éducative, la fonction "approche des clientèles", sans opérationnaliser le postulat de la participation, donnera ou compromettra le sens et l'orientation à la fois de cette mesure et de cette participation.

Le premier contact, qu'il soit aussi impersonnel que celui d'un feuillet d'information, devrait présenter cette perspective d'une intervention qui a pour objectif d'aider des individus, des groupes et des organisations à s'adapter, à se transformer en fonction de ce qu'ils sont, en particulier au sein des situations qu'ils agissent. Sans une présence réelle au milieu, centrée sur la clientèle - ce dernier terme lui-même n'a plus tellement de sens dans cette perspective -, sur les problèmes et besoins qu'elle rencontre en situation, sur la recherche avec elle d'une solution à ces problèmes ou d'une satisfaction de ces besoins, la formation sur mesure n'est pas vendable. En somme on ne peut pas vendre de la formation sur mesure. Tenter de la vendre c'est la nier au départ. Elle aura donc des exigences spéciales pour les agents responsables de cette fonction "approche des clientèles".

Les agents qui seront chargés de "l'approche des clientèles" en formation sur mesure ne sont pas les publicistes de produits présentés avec attrait pour attirer une clientèle qu'on refilera à plusieurs autres services internes (aide pédagogique, registrariat, finances, départements, bibliothèque, cafétéria, etc.). Ils doivent avant tout être des intervenants au sens où le prévoit le processus de formation sur mesure, c'est-à-dire des experts, au moins au plan de l'information, d'une démarche rationnelle d'aide à l'apprentissage fondée sur la mesure et sur la participation. Ils doivent bien connaître le processus même s'ils n'étaient pas appelés par la suite à y jouer un rôle d'intervenant (1). Ils doivent prévoir dès le premier contact l'impact de leurs gestes sur l'une ou l'autre

---

(1) On verra plus loin que dans un contexte de rareté des ressources et d'une recherche d'efficacité par l'unité il sera préférable que la fonction approche des clientèles soit exécutée par les intervenants.

des phases de l'intervention. Comme la fonction "recherche", l'approche des clientèles et ses agents sont soumis aux finalités de l'intervention de formation sur mesure. Une approche sera bonne non seulement si elle recrute une clientèle mais surtout si cette clientèle, homogène et formée en groupe, est rassemblée et polarisée par une situation problématique commune à ses membres qui en ont déjà une certaine conscience et qui ont la volonté de certains changements humains et structurels qui pourront être assurés, entre autres moyens, par un programme et des activités d'apprentissage.

L'approche des clientèles est plus immédiatement reliée à l'exécution de la mission de l'organisation que la fonction recherche parce qu'elle est en relation directe et première avec l'objet et le sujet de cette mission: la clientèle. Pour cette raison, et non plus pour résoudre un seul problème de coordination, la fonction devra relever de l'administration générale. Toutefois la coordination posera ici encore quelques sérieux problèmes dans la réalité des organisations de l'éducation des adultes. En particulier par le lien qu'elle assure entre l'interne et l'externe, entre les besoins de la clientèle et les ressources pour les satisfaire, la fonction "approche des clientèles" devra éviter les déséquilibres du genre suivant: pas de ressources pour les besoins, insatisfaction de la clientèle parce que les services promis sont inexistants ou insuffisants.

Si la fonction "approche des clientèles" n'est pas nettement, comme dans le cas de la recherche, une fonction service, elle n'est pas non plus une fonction reliée directement à la réalisation de l'intervention. Selon qu'on optera pour la relier directement ou indirectement à cette réalisation, la fonction occupera une position différente dans la structure et posera des problèmes différents de coordination. Il ne serait pas très utile d'analyser la question en théorie. Mieux vaut attendre pour la poser dans le contexte des organisations actuelles de l'éducation des adultes. En étudiant ce contexte nous nous demanderons qui doit exercer cette fonction qui existe aussi pour d'autres modes d'intervention; de qui les agents de l'approche des clientèles doivent relever; comment se fera le lien avec les intervenants si les agents de cette fonction sont différents d'eux. Enfin, nous nous poserons la question du coût des différents modes d'exercice de cette fonction dont toute l'importance vient de sa position stratégique.

## 3. SERVICES A LA CLIENTELE (INDIVIDUS, GROUPES, ORGANISATIONS)

La formation sur mesure, comme mode particulier d'intervention éducative auprès de clientèles composées d'individus, de groupes et d'organisations, demande de l'institution qui la réalise les moyens d'assurer les services que ces clientèles sont en droit d'attendre dans la ligne des postulats. En postulant la participation et la mesure des principaux facteurs qui ont un impact sur l'intervention et sur l'apprentissage, la formation sur mesure introduit un objectif de maîtrise du changement par l'action coordonnée de tous les intéressés. Les services à la clientèle devront donc être repensés et complétés en fonction de cette conception et de ces besoins nouveaux. Encore une fois il ne s'agit plus de présenter un ensemble de services qui vont préparer une clientèle - dont on ne verra que les individus - à s'ajuster à des activités de formation presque entièrement définies et élaborées. Il s'agit de s'associer aux divers éléments de cette clientèle, d'entreprendre une démarche fondée sur la participation de tous à l'élaboration et à la réalisation d'un projet d'intervention et d'un programme d'apprentissage et d'organiser les services requis par chacun pour atteindre les objectifs d'une telle démarche.

En formation sur mesure les services à la clientèle varieront donc selon les différents éléments qui composent la clientèle (individus, groupes et organisations) et selon les objectifs des différentes phases du processus. Seront exclus ici les services directement liés à la réalisation du programme d'apprentissage. Ces services seront analysés séparément plus loin.

### a) Services aux organisations et aux groupes organisés ou en voie d'organisation.

La présentation et l'analyse des phases de l'organisation d'une intervention ont introduit la nouveauté des services aux groupes et aux organisations que suppose la formation sur mesure, en plus des services traditionnels aux individus. Elles ont aussi posé l'épineux problème pour l'institution éducative de clarifier son rôle face aux demandes de services de ces groupes et organisations. Jusqu'où doit aller l'organisation de l'éducation des adultes dans ses interventions? Jusqu'où

lui demande d'aller la formation sur mesure, ses postulats et son modèle opérationnel?

La formation sur mesure se préoccupe particulièrement à la fois du début et de la fin, des prérequis et des suites de la formation et de l'apprentissage. Elle se préoccupe ainsi des situations qui sont à l'origine des besoins de formation et qui constitueront le terrain du réinvestissement des acquis de formation. Cette double préoccupation amène l'institution éducative à dépasser la dimension traditionnellement individuelle de l'éducation. Elle lui ajoute une dimension collective par l'attention qu'elle doit porter aux organisations et aux groupes qui définissent et encadrent les situations. Sur le plan opérationnel ces nouvelles visées se traduisent par le diagnostic du début de l'intervention et par la relance et l'évaluation de la fin. Si ces opérations ont pour objet immédiat la situation dite problématique elles n'en rejoignent pas moins rapidement les groupes et l'organisation qui l'encadrent. Toutefois ces opérations ne visent qu'indirectement l'analyse et l'évaluation de ces groupes et organisations.

Le diagnostic qu'implique le processus de formation sur mesure demande seulement que soient identifiés les facteurs ou les problèmes de la situation qui pourraient susciter une intervention éducative. Il demande aussi que soient précisées les conditions à l'intérieur des groupes et de l'organisation qui assureront la meilleure application des résultats de l'apprentissage. La relance et l'évaluation n'ont pour objectifs que de vérifier si les conditions prévues ont été assurées et si les résultats escomptés par l'application des apprentissages ont été atteints.

Par définition la formation sur mesure ne demande donc pas à l'institution éducative d'assurer aux groupes et aux organisations de sa clientèle des services qui dépassent ceux déjà définis par le processus opérationnel. Au-delà du diagnostic, de la relance et de l'évaluation la formation sur mesure ne demande pas à l'organisation de l'éducation des adultes d'offrir des services d'analyse institutionnelle, de consultation en développement organisationnel, d'assistance en développement des ressources humaines, etc.

Toutefois, le problème n'est ainsi que partiellement et théoriquement solutionné.

En pratique la question se présente avec une quantité de circonstances atténuances qui entraînent ou peuvent entraîner l'institution éducative dans l'élaboration et l'organisation de services complémentaires aux groupes et aux organisations. Ainsi elle pourra offrir à des groupes en voie d'organisation un support en termes de consultation, d'animation, d'assistance matérielle. Elle pourra offrir à des organisations structurées des services de documentation dans le secteur de leurs activités, de consultation en développement organisationnel, etc. Cette politique de services complémentaires pourrait constituer un mode permanent d'approche des clientèles et concrétiser cette présence au milieu exigée par la promotion et par la diffusion de la formation sur mesure. D'un point de vue moins intéressé, cette politique pourrait aussi correspondre à une conception élargie de la mission éducative d'une organisation de l'éducation des adultes. Si l'éducation n'a pas à assumer tous les problèmes sociaux, économiques et culturels des groupes et des organisations du territoire et de la société qu'elle s'est définis comme aire d'intervention, elle peut dépasser par ailleurs le rôle spécialisé et sécurisant de la simple transmission de contenus, sans référence à la vie, dans des boîtes à cours. La formation sur mesure - et il ne s'agit bien que de formation et que des conditions de cette formation - en se situant au coeur de l'action et des situations que rencontrent des organisations, des groupes et des individus, appelle le dépassement du rôle traditionnel de l'éducation. Il ne faudrait pas conclure pour autant que la formation sur mesure ambitionne d'administrer les entreprises, de noyauter les comités de citoyens, de diriger le club d'âge d'or ou d'inciter les débats sociaux. Entre ces extrêmes la formation sur mesure ambitionne de rejoindre la dimension éducative de l'activité humaine dans sa variété et dans la variété des groupes et des organisations qui lui donnent formes et vitalités.

En théorie l'institution éducative pourrait bien avertir l'organisation commanditaire qu'elle ne peut l'aider dans l'élaboration d'un plan de développement qui contribuerait à situer et à rentabiliser un éventuel projet d'intervention éducative. En pratique il arrivera souvent que l'organisation commenditaire n'ait pas de plan et qu'elle presse l'institution éducative de suppléer. Cette pratique, aux cas infiniment variables, ne peut être prévue ici. Toutefois l'analyse nous a permis de dégager les lignes maîtresses d'un comportement institutionnel qui évitera les erreurs grossières nées de bonnes intentions interventionnistes ou plus simplement des pressions excessives de l'auto-financement.

En un premier temps, et avant toute intervention compromettante, l'organisation de l'éducation des adultes se doit de définir clairement sa position et de la faire connaître. Jouera-t-elle ou non un rôle de consultation en développement organisationnel, de support à l'action de groupes en voie d'organisation ou tout autre rôle qui dépasse les exigences de la formation sur mesure?

Si l'institution éducative n'offre pas d'autres services que ceux prévus par le processus de formation sur mesure et que l'organisation ou le groupe commanditaire ne peut assurer les conditions suffisantes pour le diagnostic, les activités d'apprentissage, la relance ou l'évaluation, l'institution éducative pourra refuser ou accepter l'intervention. Dans les deux cas elle devra apporter une attention particulière aux raisons qui la motivent. Elle devra en particulier, dans le cas d'une décision d'intervention, mesurer les conséquences et les faire connaître au commanditaire et aux autres participants. Ces conséquences devront en certains cas être inscrites dans les termes même de l'entente ou du contrat et être considérées dans l'élaboration du projet d'intervention et du programme d'apprentissage.

Quoi qu'il en soit des services de consultation ou de support aux groupes et aux organisations que peut entraîner la réalisation de la formation sur mesure, et qui la débordent, le processus en lui-même constitue un ensemble de services à cette clientèle nouvelle en éducation. Et qu'il y ait addition et création de services complémentaires ou pas, l'institution éducative devrait s'assurer des services d'un expert en développement organisationnel capable de mesurer et de situer les limites et les conséquences d'une intervention de formation sur mesure sur les groupes et sur les organisations. Elle devrait, de plus, assurer la coordination du personnel attaché aux fonctions de recherche, d'approche des clientèles et d'animation que la réalisation de ces services requiert. Seule l'administration générale de l'organisation de l'éducation des adultes, de par sa position, peut assurer cette coordination.

b) Services aux individus

En formation sur mesure les services à la clientèle commencent - et il s'agit bien d'un point de vue chronologique - par les groupes et les organisations. Tout se passe comme si, avant de rencontrer l'individu, qui seul peut faire les apprentissages auxquels doit aboutir tout projet d'intervention éducative, on mesurait et on aménageait toutes les conditions importantes pour la définition et l'élaboration d'un programme

d'apprentissage adéquat, pour sa réalisation et pour son application efficace.

- L'expression des individus.

Le premier service aux individus, inclus dans le processus opérationnel de formation sur mesure, aura donc le même objet que le premier service aux groupes et aux organisations. Toutefois il visera non seulement à connaître la perception des individus sur la situation, sur ses problèmes et sur les solutions possibles en termes de changements structurels et humains mais il cherchera surtout l'émergence d'une conscience individuelle et collective de la situation; l'expression des besoins de formation et d'apprentissage perçus comme solution aux problèmes soulevés; la formulation des résistances et des conditions d'une adhésion à une démarche d'apprentissage. En d'autres termes un questionnaire complété par tous les individus d'un groupe ou d'une organisation peut faire connaître leur point de vue sur une situation et sur un projet de formation. Il ne développe pas pour autant leur conscience de la situation et une motivation à la formation. Il n'active pas nécessairement le processus d'apprentissage.

Ce premier service aux individus, encore centré sur les conditions d'un futur programme d'apprentissage, relève à la fois de la fonction recherche et de la fonction animation. Il pourrait aussi relever d'un service d'aide pédagogique individuelle[1] à qui on aurait ajouté une dimension collective, par laquelle il remplirait une partie de la fonction recherche. Les arrangements organisationnels possibles sont nombreux. Ce qui importe ici c'est de retenir que la seule fonction recherche, avec les objectifs qui lui sont propres, ne peut assurer le présent service aux individus. Une administration générale devra être ici attentive à la définition, à la distribution et à la coordination des rôles.

- L'aide pédagogique individuelle

On peut être tenté, devant le grand nombre d'éléments à mesurer et à respecter simultanément en formation sur mesure, d'ignorer l'importance du service traditionnel de l'aide pédagogique individuelle. Si

---

(1) Nous avons préféré, dans l'ensemble du présent document, le terme "andragogie" au terme 'pédagogie" pour souligner la spécificité de l'adulte comme un être différent en situation d'apprentissage. Nous conservons le terme "pédagogie" car il est consacré en milieu collégial et pour éviter toute ambiguïté.

c'était le cas les besoins de l'individu ne tarderaient pas à rappeler que tout apprentissage est strictement individuel et qu'il faut tout autant tenir compte de ce qu'est l'individu que du contexte qui conditionne ses apprentissages.

L'aide pédagogique individuelle, en formation sur mesure comme ailleurs, se doit de répondre à certains besoins de l'individu et, par la même occasion, à certains besoins de gestion de l'organisation de l'éducation des adultes. Le service d'aide pédagogique accueillera l'individu; recueillera les documents nécessaires à l'ouverture de son dossier, s'il y a lieu; évaluera ses études antérieures, son expérience, accordera des équivalences, établira une feuille de route; informera sur le programme, sur le régime pédagogique, sur les exigences administratives (1); préparera l'admission et l'inscription. Ces opérations traditionnelles pourront varier selon qu'il s'agit d'activités créditées ou non. Néanmoins dans les deux cas l'étudiant adulte est en droit d'attendre un service qui lui permette de faire le point sur ses apprentissages antérieurs, au moins sur un plan académique, et de savoir la route qu'il lui reste à parcourir pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Il importe que cette dimension ne soit pas négligée. La formation sur mesure, étant dans un premier temps centrée sur les situations, les groupes et les organisations, pourrait oublier que les besoins de l'individu dépassent, dans le temps et dans l'espace, par leur durée et leur mobilité, le caractère immédiat de la situation en cause.

Par ailleurs la formation sur mesure exigera de l'aide pédagogique qu'elle se transforme. Cette transformation sera guidée, comme dans le cas des autres fonctions, par les deux postulats fondamentaux de la mesure et de la participation. Ainsi l'aide pédagogique se centrera plus sur l'individu en instance d'apprentissage que sur une information sèche et rigide (programme, contenu, exigences académiques, durée, etc.) et sur la gestion d'un régime pédagogique (vérification des conditions d'admission, des prérequis, etc.)

De même que le diagnostic devrait mesurer les éléments d'une situation qui fondent une intervention éducative et une démarche d'apprentissage, de même l'aide pédagogique devrait permettre à l'individu de mesurer ses besoins, ses intérêts, ses aptitudes devant tel programme, telle méthode et telle activité d'apprentissage. Elle devrait mettre à sa disposition des instruments de mesure précis qui seront autant de moyens pour lui assurer une maîtrise de son propre changement et du processus qui l'y conduit. Le service d'aide pédagogique individuelle

---

(1) Dans les deux dernières opérations l'information peut facilement se faire aux groupes plutôt qu'aux individus.

devrait se prolonger en un service d'aide individuelle à l'apprentissage disponible sur toute la durée d'un programme d'apprentissage et non seulement avant sa réalisation.

L'aide pédagogique individuelle demandera, comme pour les autres fonctions exigées par la formation sur mesure, des agents qui avant d'être des informateurs et des gestionnaires seront des éducateurs. Ils seront centrés sur l'aide à l'apprentissage d'individus considérés comme les premiers agents d'un changement individuel mais aussi collectif. Ils seront donc, par une relation étroite avec des intervenants, au fait des éléments de l'intervention en cours et du processus de formation sur mesure. Ils connaîtront le système d'éducation et informeront honnêtement les individus et les groupes sur les limites qu'impose un tel système à la formation sur mesure et sur les risques que peut faire prendre cette dernière, en particulier par des démarches que ne reconnaît pas toujours le système.

L'aide pédagogique fera appel à la recherche pour l'élaboration de certains instruments de mesure. Elle aura à collaborer avec chacune des autres fonctions pour aller chercher l'information qui lui permettra de rendre un service adéquat aux individus et pour diffuser certaines informations nécessaires à l'exercice des autres fonctions et qui ne sont pas préjudiciables aux individus.

L'aide pédagogique constitue donc un carrefour pour l'individu. C'est de ce carrefour qu'il pourra être dirigé vers d'autres services dont il a besoin et qu'habituellement les collèges lui assurent sur recommandation d'un agent de l'aide pédagogique. Qu'il suffise de mentionner les services psychologiques, le service de conseillers en orientation, de documentation, d'audio-visuel, de bibliothèque, des finances, des sports, etc.

Qu'il s'agisse de l'aide aux organisations, aux groupes ou aux individus la présente fonction en est une de service. Les tâches et les opérations qu'elle regroupe sont variées comme le sont les agents qui requerront ses services. L'administration qui aura à penser l'organisation de cette fonction jugera sans doute préférable de scinder en deux services l'aide aux organisations et l'aide aux individus. Elle aura, encore ici, à prévoir une coordination qui assurera non seulement l'harmonie et le synchronisme à l'intérieur des interventions de formation sur mesure mais aussi entre ces interventions et celles d'autres modes que développe toute organisation de l'éducation des adultes.

## 4. L'ANIMATION

En formation sur mesure, l'unité et la cohérence du processus d'intervention de même que la recherche, l'opérationnalisation et l'instrumentation d'une participation de tous à toutes les phases du processus unifié, commandent à l'organisation de l'éducation des adultes d'assumer une fonction d'animation, d'y consacrer les ressources nécessaires, de lui définir une position dans la structure et de la prévoir dans son fonctionnement. C'est sur cette fonction pivot que doit s'implanter, se développer et se réaliser la formation sur mesure dans une organisation de l'éducation des adultes.

### a) Les exigences de la participation

A chacune des phases du processus de formation sur mesure on retrouve la nécessité d'une animation pour assurer la participation la plus étendue de tous les agents.

Si la participation constitue, avec la mesure, un des deux postulats fondamentaux de la formation sur mesure elle n'en constitue pas pour autant un à priori, c'est-à-dire une réalité que l'on considère comme acquise. C'est un objectif à viser, tout comme la connaissance des facteurs qui conditionnent une intervention et un programme d'apprentissage. Et pour être atteint tout objectif doit être opérationnalisé et instrumenté. Comme la mesure des éléments sera atteinte par l'opérationnalisation et l'instrumentation qu'en fera la recherche, de même la participation de tous les agents sera atteinte par l'opérationnalisation et l'instrumentation qu'en fera l'animation.

Une revue rapide de chacune des phases de l'organisation d'une intervention rappellera l'ampleur et la portée des rôles divers qui incombent à l'animation.

Les opérations de l'avant-intervention qui demandent des services de recherche, de gestion et d'administration pourraient avantageusement faire appel à l'animation pour donner à l'approche des clientèles l'esprit qui devrait caractériser l'intervention de formation sur mesure. Si l'opérationnalisation de la présence au milieu et de

l'approche des clientèles dépasse la courte imagination des "dîners d'affaires" et des "soupers-causeries" l'animation peut être une ressource importante pour assister et conseiller les agents de cette présence et de cette approche ou simplement, dans un autre arrangement organisationnel, pour les réaliser. Elle pourra aussi être une ressource si certains services complémentaires, dont on a parlé précédemment (support à l'organisation, assistance matérielle, documentation, conseil en développement organisationnel, etc.), sont organisés avec, entre autres objectifs, celui d'atteindre certaines clientèles visées et d'assurer une présence concrète au milieu et à ses activités.

Les opérations de l'intervention proprement dite (le pendant-intervention défini par le processus lui-même) se divisent en quatre séries.

Les deux premières séries sont centrées sur l'élaboration du diagnostic, la définition des objectifs et du programme de l'intervention et sur la formulation et la présentation d'un programme d'apprentissage. Si la participation n'était pas visée et si toutes les opérations de cette phase n'étaient pas centrées sur un objectif de formation et d'apprentissage, l'animation serait ici inutile et ne pourrait qu'alourdir le processus de recherche et de programmation. Mais ces deux premières séries d'opérations de l'intervention doivent, en plus de réaliser une mesure des éléments et une programmation cohérente et adéquate, amener chaque groupe et chaque individu à apprendre, en le faisant, à poser un diagnostic sur leur situation, à établir une problématique sur la base de leur observation et de leur expérience, à verbaliser leurs intérêts, leurs besoins, leurs attentes, à définir des priorités et à juger de la pertinence d'un projet d'intervention et d'un programme d'apprentissage préparé par des experts sur la base du diagnostic précédent. L'animation pourra d'ailleurs être mise à contribution dans l'élaboration par les experts de ce projet d'intervention et de ce programme d'apprentissage.

La troisième et la quatrième séries d'opérations centrées sur la réalisation et l'évaluation du programme d'apprentissage et sur l'application des apprentissages posent le problème de l'introduction de l'animation dans le château-fort de l'enseignement et de l'évaluation par la mesure de l'impact des apprentissages. Nous ne réglerons pas ici le problème. Et si nous insistons pour mettre en évidence les besoins d'animation, nous ne disons pas pour autant que nous voyons nécessairement

animateurs et professeurs réunis, opposés ou supplantés les uns par les autres. L'opérationnalisation et l'instrumentation de la participation dans la réalisation d'un programme d'apprentissage, de son évaluation et de son utilisation demandent le concours de l'animation. Elle sera utilisée pour la reprise continue de l'expression des besoins, de l'analyse de la situation; pour l'appropriation et l'approfondissement des objectifs d'apprentissage; pour l'expression des résistances, des incompréhensions, des frustrations; pour la préparation, la réalisation et l'évaluation des activités d'apprentissage; pour l'expression des difficultés de réinvestissement des acquis de formation; etc.

Les opérations d'après-intervention feront aussi appel à l'animation pour assurer que l'organisation de l'éducation des adultes s'évalue globalement en fonction des objectifs, qu'elle s'était fixés au départ, et pour assurer que cette évaluation soit l'occasion pour le personnel d'une auto-critique et non pas d'un seul jugement venu d'en-haut et de l'extérieur.

En formation sur mesure l'animation est donc d'abord l'instrument de la participation de tous à toutes les phases d'une intervention et de son organisation.

b) Les exigences de la logique

La formation sur mesure, en opérationnalisant la mesure des principaux facteurs d'une intervention éducative et la participation de tous à sa réalisation, cherche à réunir un ensemble d'éléments qui par leur conjugaison et leur collaboration, dans une démarche logique et cohérente d'aide à l'apprentissage, éviteront le morcellement des situations, des personnes, des groupes et des organisations et contribueront à la création constante d'une unité sans cesse menacée.

Le projet ne manque pas d'ambition car il recherche non seulement l'unité logique d'un ensemble de connaissances théoriques ou pratiques mais l'unité de l'action et de la connaissance, l'unité de personnes qui agissent et qui connaissent dans l'immédiat d'une situation qui implique tout et tous à la fois.

L'animation apparaît alors non seulement comme le moyen d'opérationnaliser et d'instrumenter la participation de tous à toutes les phases du processus d'intervention et de son organisation mais aussi comme le moyen d'établir une continuité et une cohérence entre les différentes phases et opérations d'une intervention, entre les divers agents qui y participent, entre la réalisation et l'organisation (gestion) de cette intervention.

En répondant aux exigences de la participation et de la logique l'animation assume, en formation sur mesure, une double fonction d'aide à l'apprentissage et de gestion (d'organisation) d'une intervention. Les deux fonctions pourraient de fait être séparées et confiées à des agents différents. On obtiendrait ainsi un organisateur de l'intervention, responsable des phases et des exigences organisationnelles (avant, pendant, après) et un animateur chargé de l'aide à l'apprentissage à l'intérieur de chacune des phases du processus de formation sur mesure (pendant l'intervention).

Nous optons, pour le moment uniquement d'un point de vue théorique, pour la réunion des deux fonctions dans l'animation, confiée, pour chacune des interventions, à un seul animateur-organisateur. Et nous faisons cette option pour assurer l'unité et la cohérence du processus et pour éviter que la participation soit réduite à une seule fonction andragogique.

Si de cette façon la continuité du processus et l'efficacité de la participation sont mieux assurées, tous les problèmes ne sont pas pour autant évités. L'analyse de quelques organisations actuelles de l'éducation des adultes et du contexte dans lequel elles réalisent la formation sur mesure se chargera, le moment venu, de faire surgir ces problèmes dont nous protège le plan théorique. Il faudra alors répondre à quelques questions pratiques sur le statut de ces animateurs-organisateurs, sur la position structurelle de leur fonction au sein de l'organisation, sur les coûts, etc.

## 5. LA PROGRAMMATION

Quelles que soient les nouveautés que préconise la formation sur mesure avec les opérations de l'avant-intervention et avec celles de l'établissement du diagnostic, des objectifs et du projet d'intervention, où chaque participant est appelé à se prononcer, on doit arriver, comme toujours en éducation, à un programme de formation et, par la suite, à un programme d'apprentissage. Qu'il s'agisse d'une activité de quinze heures ou d'un ensemble de cours d'une durée de trois ans, en formation sur mesure comme ailleurs, quelqu'un devra concevoir, élaborer ou adapter un programme qui définira des objectifs et des contenus en termes de connaissances, de comportements ou d'attitudes à acquérir ou à développer; des méthodes, des techniques, des stratégies et des activités d'apprentissage et d'évaluation de ces apprentissages.

En formation sur mesure, on le sent bien par le poids des opérations antérieures à la programmation et par la préoccupation du réinvestissement des apprentissages, l'organisation de l'éducation des adultes devra accorder beaucoup d'attention à cette fonction. Par tradition la programmation appartient aux instances supérieures du système d'éducation avant tout soucieuses de standardisation pour faciliter une reconnaissance géographiquement étendue par des crédits, des certificats et des diplômes uniformes. Localement on réalise surtout des adaptations andragogiques, qui, si elles tiennent compte sérieusement de ceux qui sont en processus d'apprentissage, doivent finalement se soumettre à la logique de la standardisation établie de l'extérieur sur la base d'analyses forcément générales de la réalité et sur celle de la logique des disciplines.

La formation sur mesure, au contraire, est délibérément orientée vers la situation immédiate avec ses problèmes, ses mutations, ses exigences et vers tous ceux qui agissent et, souvent, subissent cette situation (organisation, groupes, individus). Quand la programmation entre en jeu, qu'il s'agisse d'un nouveau programme ou d'un programme à adapter, plusieurs facteurs constituent déjà un poids déterminant pour le ou les programmeurs dont on demande la collaboration. La logique de la situation et l'impact d'une participation réelle avec tout ce qu'elles entraînent d'intuition, d'émotivité, d'expérience, de connaissances parcellaires, etc., risquent de conduire à des affrontements stériles et néfastes si l'organisation de l'éducation des adultes n'a pas prévu et solutionné le problème.

En formation sur mesure on exigera donc de la programmation, en accordant le support relatif à ses exigences, non pas d'abandonner les façons traditionnelles d'élaborer un programme de formation et d'apprentissage mais de les convertir aux postulats de la mesure et de la participation. La logique des disciplines demeurera tout aussi importante mais au lieu de venir en premier elle accompagnera la démarche d'individus et de groupes qui ont d'abord à comprendre les situations qu'il vivent, pour s'y adapter ou pour les transformer. Les contenus de formation, que nous sommes habitués d'agencer logiquement, avec belle cohérence; nos habitudes et nos techniques d'aide à l'apprentissage qui nous amenaient beaucoup plus à former qu'à montrer comment se former soi-même, doivent aussi être reconvertis. Ils doivent retrouver souplesse et rapidité pour côtoyer l'action, pour l'écouter, pour la canaliser, pour l'aider à se trouver un sens, à s'instrumenter, à s'informer et à solutionner ses problèmes.

L'organisation de l'éducation des adultes devra donc éviter l'isolement de la programmation et de ceux qui programment. Idéalement ils devraient être associés aux opérations antérieures et être regroupés pour que leur expérience soit partagée et qu'elle s'accumule. Apparemment il s'agit d'une fonction service. En réalité, quand on sait que les programmeurs sont avant tout des professeurs, et qu'ils seront souvent les mêmes, on ne saurait dissocier la conception et la réalisation du programme. L'unité de l'intervention ne peut toutefois pas toujours être confiée aux programmeurs-professeurs. Dans la majeure partie des cas - dans tous ceux des programmes de longue durée - les trois fonctions (animation, programmation, enseignement) seront assumées par des personnes et du personnel différents.

Vouloir déterminer en théorie la position structurelle de la fonction programmation est peine perdue à cause du poids des organisations déjà existantes. Idéalement cette fonction devrait être étroitement reliée à celle de l'enseignement et être directement rattachée à la réalisation de l'intervention proprement dite plûtot que d'être maintenue dans une position de service telle qu'elle se présente. Ce ne peut toutefois être possible que si la fonction animation leur est aussi reliée. Et c'est là que la réalité nous arrête car elle varie considérablement d'un collège à l'autre. La fonction animation sera-t-elle intégrée aux départements ou à d'autres regroupements de programmeurs-professeurs; sera-t-elle assurée par un service particulier qui devra être coordonné avec la programmation et l'enseignement? Ici encore il nous faudra attendre l'examen des organisations de l'éducation des adultes pour conclure.

## 6. L'ENSEIGNEMENT

A détailler toutes les fonctions qu'exigent d'une organisation l'implantation et le développement de la formation sur mesure, on en arrive à dissocier des éléments que la réalité a toujours réunis. Il en est ainsi de la fonction enseignement. Coincée entre l'animation, à qui on a défini un double rôle d'aide à l'apprentissage et d'organisation de l'intervention, et la programmation, qu'on n'a pas voulu restreindre à l'agencement logique de contenus et qu'on a étendue pratiquement jusqu'à la réalisation du programme d'apprentissage, la fonction enseignement pourrait être réduite à un simple rôle d'information. Elle pourrait même à la limite ne pas s'inquiéter des modes de transmission de cette information et de leur efficacité, laissant ce rôle à l'animation. Ce n'est toutefois qu'une question de présentation. On pourrait reprendre les termes de l'analyse de la fonction programmation et les attribuer en grande partie à la fonction enseignement. Tout dépend du type de répartition des fonctions et des rôles que l'organisation se donnera. La réalité, entre autres des programmes de longue durée, démontre qu'effectivement en début d'intervention on fait appel à des programmeurs qui, à l'aide d'un animateur-organisateur, vont établir un devis global de formation, compte tenu des premières connaissances qu'on a sur la clientèle et de quelques éléments concernant l'apprentissage (méthodes à privilégier, attention à porter à certains prérequis, importance de partir sans cesse de cas concrets, etc.). Mais à chacune des étapes de la réalisation de ce long programme, l'animateur et les autres intervenants devront continuellement compléter les éléments du programme d'apprentissage et parfois revoir une partie du programme de formation.

Une fois de plus les fonctions programmation et enseignement devraient idéalement pouvoir se réaliser dans un même service et par un même personnel. Ce ne peut pas toujours être le cas. Quoi qu'il en soit, les personnes qui assumeront la fonction enseignement et à qui on fera appel pour la réalisation d'une partie du programme, devront tenir compte du diagnostic, des objectifs et du projet d'intervention, du programme de formation et d'apprentissage. A l'aide de l'animateur elles devront se situer dans une démarche d'intervention et dans un processus d'apprentissage en cours pour assumer efficacement les deux rôles qu'attend d'elles la formation sur mesure.

En formation sur mesure, comme dans tout autre type de formation, la fonction enseignement demande que soit exécuté un premier rôle de diffusion d'informations tant théoriques que pratiques. Ce rôle demande que soit respecté et transmis, dans sa logique et selon ses méthodes,

un savoir regroupé et structuré dans une ou plusieurs disciplines. L'objectif premier n'est toutefois pas de transmettre ce savoir. A cause de la priorité de l'objectif d'apprentissage il se peut que la didactique et la docimologie soient quelque peu négligées. Il ne faudrait pas conclure pour autant que le savoir est négligé et encore moins les personnes qui en assurent la transmission. Cette transmission devrait permettre de clarifier, de compléter et parfois même de transformer une problématique, qui porte sur une situation; de structurer et de dépasser les savoirs exprimés par les participants, tirés de leurs études antérieures ou de leur expérience; de rechercher avec les participants, s'il y a lieu, de façon systématique et par un processus rationnel, des solutions aux problèmes de départ. Notons ici que, pour une large part, il incombe à la fonction enseignement et aux personnes qui assumeront les rôles qui s'y rattachent, de protéger la formation sur mesure des dangers que comporte son opérationnalisation centrée sur la situation immédiate, sur une formation comme solution aux problèmes ou aux exigences de cette situation. Il pourrait arriver que par une trop courte vue l'analyse d'une situation soit partiellement erronée, que l'interprétation de la réalité manque d'envergure, que la mobilité de travailleurs soit comprise, que la participation soit restreinte à un groupe particulier, par exemple à celui des bailleurs de fonds.

La formulation du premier rôle introduit facilement le deuxième qui est celui de l'aide à l'apprentissage et qui relève à la fois des fonctions enseignement et animation(1). Si le transmetteur est le premier responsable du message qu'il transmet, il devient avec l'animateur le co-responsable du mode de transmission et des réactions du récepteur, comme être en situation d'apprentissage. En formation sur mesure il ne suffira pas au transmetteur de se préoccuper du récepteur pour ne s'assurer que de la transmission tranquille de son message. Le récepteur prime sur le message. Ses besoins, les problèmes de la situation qu'il vit, ses objectifs d'apprentissage viennent avant la transmission du savoir. L'animateur aura toujours pour fonction de le rappeler au transmetteur.

Intentionnellement nous avons évité d'associer la fonction enseignement au professeur qui, dans le système traditionnel, assume cette fonction. Nous avons voulu ainsi souligner que plusieurs personnes peuvent être appelées à réaliser une partie de cette fonction, y compris

---

(1) Les fonctions programmation, enseignement et animation peuvent être, faut-il le rappeler, assumées par une seule et même personne.

les étudiants eux-mêmes, l'animateur ou quelques ressources du milieu et l'organisation commanditaire. Nous avons surtout voulu insister sur le fait qu'en formation sur mesure la fonction enseignement doit absolument, dans un premier temps, se dissocier des contenus et de la logique de savoirs organisés en disciplines cloisonnées, pour s'attacher à des problématiques vécues et perçues par des personnes en situation qui ont à solutionner ces problèmes. Du même coup nous avons voulu indiquer que le rôle traditionnel du professeur ne saurait satisfaire aux exigences de la formation sur mesure et que cette dernière lui demande une adaptation importante sinon un changement radical. Ce changement étant acquis, il n'est pas interdit et il serait même souhaitable - compte tenu du poids des professeurs et des départements dans le développement des collèges - que ces professeurs et ces départements assument en formation sur mesure, non seulement les fonctions enseignement et programmation mais aussi celle de l'animation.

## 7. SUPPORT A L'ENSEIGNEMENT ET A L'ENSEMBLE DES ACTIVITES D'AIDE A L'APPRENTISSAGE.

La formation sur mesure comme tout autre mode d'intervention éducative est une façon d'opérationnaliser l'aide à l'apprentissage qu'offre une institution éducative. Une variété d'opérations et d'activités peuvent être regroupées sous la catégorie aide à l'apprentissage. Selon l'extention plus ou moins grande qu'on donnera au terme enseignement, ce dernier constituera une des activités de l'aide à l'apprentissage ou la principale de ces activités. Rappelons qu'on peut regrouper sous ce terme des activités d'information, d'instruction, d'animation, d'évaluation, etc, en somme l'ensemble des activités d'aide à l'apprentissage qu'on retrouve dans le processus complet de formation sur mesure.

Quoi qu'il en soit de l'extension donnée au terme enseignement l'exécution des activités d'aide à l'apprentissage demandera un support varié. Elle demandera le concours des services mis sur pied pour la réalisation des fonctions recherche, animation et gestion. Elle demandera comme tout autre mode d'intervention éducative les services de la bibliothèque, de l'audio-visuel, des laboratoires, des ateliers, de secrétariat, d'imprimerie, etc. Ces demandes ne différeront que par la variété des temps et des lieux qui leur sera caractéristique et par les courts délais qu'elles imposeront et qui auront toujours l'art de mettre le personnel de ces services sur les dents. D'où l'importance, comme il a été souligné précédemment, d'associer le plus possible ces services à la compréhension des interventions, en les informant et en recherchant avec eux la solution aux problèmes de gestion que pose l'imprésivibilité inhérente à la

réalisation d'un processus qui accompagne l'action et qui, souvent, voudrait la précéder pour arriver à maîtriser le changement.

La plupart des services qui assureront le support aux activités à l'apprentissage ne relèvent pas de l'autorité de l'organisation de l'éducation des adultes. L'analyse de ces organisations démontrera les problèmes de structure et de fonctionnement qu'une telle situation peut causer et les fâcheuses conséquences qu'elle peut entraîner pour l'efficacité des interventions de formation.

## 8. LA GESTION ET L'ADMINISTRATION

En formation sur mesure, comme dans les autres modes d'intervention éducative, on peut distinguer trois niveaux de gestion selon les différents objets: la gestion de l'intervention proprement dite; la gestion du support et des services requis par l'exécution des interventions et de leurs opérations (recherche, approche des clientèles, bibliothèque, etc.), y compris des services généraux de gestion (finances, personnel, équipement, informatique, registrariat); la gestion de l'ensemble de l'organisation. Ces trois niveaux et ces trois objets de gestion vont nous permettre de distinguer trois concepts qui ont véhiculé plusieurs ambiguïtés depuis le début de ce chapitre. Nous distinguerons entre l'administration, la gestion et l'exécution (souvent nommée réalisation).

L'exécution est la mise en oeuvre des politiques et des moyens d'action de l'organisation par un ensemble d'activités dans des limites définies par l'administration générale. L'exécution, à l'intérieur de ces limites, comprend des rôles de gestion parmi d'autres rôles plus évidents parce que directement reliés à la réalisation des objectifs de l'organisation. Ainsi quand on parle de l'exécution d'une intervention éducative on pense d'abord aux opérations reliées immédiatement à l'atteinte des objectifs de cette intervention: l'établissement du diagnostic, du programme d'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation. On ne parlera que dans un deuxième temps des rôles de gestion commandés par cette exécution: établissement du budget de l'intervention; encadrement du personnel intervenant; aménagement physique des lieux de l'intervention etc.

La gestion est la définition et l'opérationnalisation de l'utilisation rationnelle des moyens d'action et des ressources humaines, matérielles et financières de l'organisation.

L'administration, souvent dite générale pour la distinguer de la gestion dont l'objet et le champ d'action sont moins étendus, est la fixation des objectifs généraux et des moyens d'action de l'organisation. Administrer c'est appliquer une partie des rôles de gestion, en particulier la planification, la programmation, la budgétisation, l'évaluation, au choix et à la définition de la mission, des objectifs généraux, des moyens d'action et des ressources de l'organisation. De ce choix et de cette définition à la réalisation des activités, en passant par le support et les services requis par cette réalisation, on va du général au particulier. Et de l'un à l'autre on retrouve constamment la gestion comme une fonction continue et diffuse.

Quel que soit le niveau ou l'objet de gestion on retrouvera les rôles suivants: élaborer, planifier, organiser, décider, contrôler, coordonner, conseiller, informer, animer et intervenir au plan émotif.

Depuis le début de l'analyse des exigences organisationnelles des interventions de formation sur mesure nous avons rappelé trois postulats fondamentaux de ce mode d'intervention: la mesure des éléments impliqués dans une intervention, la participation de tous les agents à toutes les phases et la cohérence logique et chronologique des opérations, des étapes et des phases d'une intervention. Pour assurer des conditions organisationnelles adéquates à l'opérationnalisation et à la réalisation de ces postulats on devra retrouver, comme pour les fonctions précédentes, un mode de gestion qui leur soit conséquent. Quel que soit le niveau (intervention, services, organisation) la gestion devra elle-même se fonder sur une précision donc, sur une mesure des éléments qui faciliteront la réalisation des activités d'une organisation qui intervient par formation sur mesure. Elle devra se fonder sur une participation opérationnalisée, prévue et planifiée, et ce à tous les niveaux. Enfin, pour une cohérence logique et chronologique des interventions, elle devra assurer la cohérence de l'organisation elle-même, en particulier, et toujours aux trois niveaux, par une attention soutenue aux rôles de coordination et d'animation.

a) La gestion des interventions et de leurs opérations

De la première approche d'une clientèle à la relance et à l'évaluation de l'intervention, la gestion immédiate des opérations de formation sur mesure sera limitée (on pourrait aussi dire soutenue) par

les politiques et les moyens d'action définis par l'administration générale et par le support organisé (services de recherche, d'audio-visuel, etc.) et les services de gestion. A l'intérieur de ces limites plusieurs rôles de gestion (en particulier d'organisation, de coordination et d'animation) doivent être assumés par le ou les responsables d'une intervention. On a souvent tendance à oublier ces rôles ou à les retirer de la responsabilité des intervenants directs (organisateurs, animateurs, professeurs). A cause des exigences de souplesse et de rapidité, à cause des exigences de l'objectif participation, l'intervenant peut difficilement opérer l'exécution d'une intervention s'il n'a pas de pouvoir de décision, s'il ne connaît pas les limites de ce pouvoir, s'il n'a pas de prise sur aucun des moyens d'action dont il a besoin.

Idéalement pour que la gestion immédiate d'une intervention atteigne les objectifs fixés précédemment (précision, participation, cohérence) on devrait réunir les principales conditions suivantes. C'est ici que se rencontrent les finalités de la formation et celles d'une gestion efficace, qui, rappelons-le doit s'assurer de l'utilisation rationnelle des ressources. La responsabilité d'une intervention devrait d'abord être clairement identifiée et, s'il y a lieu, partagée. On retrouve dans la réalité plusieurs arrangements (agents d'administration, animateurs, professeurs, seuls ou plusieurs à la fois). Nous favorisons l'attribution de la première responsabilité d'une intervention à un animateur-organisateur, si possible à toutes les phases de l'organisation d'une intervention et non seulement pendant l'intervention. Théoriquement l'attribution de cette responsabilité à une seule et même personne devrait favoriser la participation et la cohérence logique et chronologique de l'intervention et de l'organisation.

Les responsabilités et les tâches de gestion immédiate d'une intervention devraient être identifiées, définies et connues de tous pour éviter les conflits de rôles et pour faciliter, entre autres, une coordination efficace avec les services du support organisé et les services généraux de gestion.

Les mécanismes et les règles de communication entre le responsable de l'intervention, les intervenants et les responsables des services devront être clairement établis et conformes aux définitions précédentes des responsabilités. Si l'animateur-organisateur a le pouvoir, dans le cadre d'un budget qu'on lui a défini et qu'il doit gérer,

d'engager un conférencier, il faut que les services du personnel et des finances y collaborent. Cette collaboration doit être prévue et organisée.

En début d'intervention le responsable devrait connaître, en plus de ses responsabilités et pouvoirs, les moyens précis qu'il a à sa disposition (ressources humaines, matérielles et financières), ceux qu'il a à gérer et ceux qu'il lui sera possible d'obtenir selon des mécanismes et des règles prévus. Enfin parmi les rôles de gestion de ce responsable l'attention devrait encore ici être portée sur les rôles de coordination, d'information et d'animation pour favoriser la participation optimale de tous les agents liés directement ou indirectement (support et services) à la poursuite des objectifs de l'intervention.

b) La gestion du support organisé et des services généraux de gestion

Le deuxième niveau ou objet de gestion, s'il est mal défini et mal organisé, est l'occasion de nombreux problèmes qui peuvent compromettre la réalisation des interventions et la mission d'une organisation. La gestion des services et les services eux-mêmes (de support et de gestion) sont en quelque sorte coincés entre ceux qui les définissent (administration générale) et ceux qui les utilisent (intervenants et clientèles). Comme il arrive que ces services ne soient pas clairement associés aux fins et des interventions et de l'organisation, ils ont tendance à se constituer en système quasi fermé que seul le respect d'un ensemble de règles et de procédures peut réussir à fléchir. Les responsables de la formation sur mesure et de l'organisation de l'éducation des adultes peuvent en partie être la cause de l'émergence et de la croissance de ce problème. On pourrait effectivement s'attarder sur nombre de difficultés observées qui auraient pu être évitées par une information adéquate, par une sensibilisation respective. Mais on n'étudie ici que les exigences et non les responsabilités de la formation sur mesure et leurs implications organisationnelles, en particulier sur la gestion des services.

Théoriquement la finalité du support organisé et des services généraux de gestion est soumise à celles de l'organisation et des interventions par lesquelles cette organisation réalise sa mission. Le support organisé répond aux besoins des interventions et met en formes et en opérations les réponses d'une organisation à ces besoins. On trouve ici toute

la gamme des services d'une institution éducative. Les services généraux de gestion (service du personnel, des finances, informatique, etc.) en plus de répondre aux exigences des interventions, répondent aussi aux besoins du support organisé et de l'organisation tout entière.

Comme le responsable d'une intervention doit reconnaître les limites de son action, tant par le support possible que par la disponibilité des ressources, de même les responsables des services doivent reconnaître que l'existence de ces services n'a de sens qu'en fonction des interventions et des clientèles. Et comme ces services n'existent pas pour une seule intervention et pour un seul mode d'intervention, la tentation est grande pour eux de s'ériger un empire, de diriger et d'imposer.

La formation sur mesure, comme d'autres modes d'intervention éducative, exige que soit clairement établi par les responsables du support organisé et des services généraux de gestion, à quelles ressources ou à quel support elle a droit, quand et comment l'obtenir. Elle exigera que la décision sur ce droit de recours et sur ses limites, ne relève pas de la gestion de ces services mais de l'administration générale (gestion de l'organisation). Elle exigera donc une mesure précise et justifiée des services et du support qu'elle peut attendre et des façons de l'obtenir. Sans cette précision il lui sera difficile d'assurer son propre objectif de mesure des éléments d'une intervention.

Pour la définition des limites de ces services et des mécanismes et procédures de distribution des services, la formation sur mesure demande d'être consultée systématiquement sur ses besoins et sur la façon dont elle voudrait les voir satisfaits.

Elle exige enfin de tous les services, auquels réfèrent les responsables des interventions et de la formation sur mesure, qu'ils collaborent à une coordination et qu'ils arrivent à une concertation sans laquelle il est difficile d'assurer la cohérence non seulement des interventions mais aussi de l'organisation. Le service de l'audio-visuel pourra offrir certaines ressources (personnel, matériel, documents) pour des sessions de fin de semaine. Il arrivera que le service des finances refuse de telles exceptions à cause des difficultés de compilation du temps supplémentaire; que le service de l'équipement refuse d'ouvrir les locaux à cause de l'augmentation des coûts de surveillance. Avant que tous n'aient fait savoir leur accord ou leur désaccord il arrivera

que la session prévue dans un déroulement logique, quoique souvent spontanée, soit abandonnée et remplacée par des activités beaucoup moins adéquates, à cause d'une mauvaise coordination.

On pourrait analyser ici les exigences particulières de la formation sur mesure, sur la gestion des différents services. On pourrait détailler ces exigences pour le service de la recherche, le service de relations extérieures, les services à la clientèle, le service des finances, du personnel, etc. Cette analyse détaillée risquerait d'être fastidieuse parce que ses principaux éléments ont été déjà au moins énumérés au chapitre III de la première partie et dans l'étude des phases de l'organisation de la formation sur mesure et des fonctions qu'elles exigent de l'organisation de l'éducation des adultes. De plus cette étude sera reprise après celle des organisations de l'éducation des adultes pour tenir compte des limites et des particularités de ces organisations et du système d'éducation. Encore ici l'analyse abstraite trop détaillée constituerait tout au plus un bon exercice d'imagination.

c) L'administration générale ou la gestion de l'organisation

Mesure, participation, cohérence logique et chronologique telle sont les sources par lesquelles la formation sur mesure a formulé ses exigences à la fonction gestion comme aux autres fonctions. On s'inspirera des mêmes postulats pour définir ses exigences quant à la gestion de l'organisation dans son ensemble, quant à l'administration générale.

A plusieurs reprises depuis le début de ce chapitre nous avons dû référer des problèmes, des responsabilités ou des rôles à la fonction administration (gestion de l'organisation). L'exécution et la gestion des opérations d'une intervention, du support organisé ou des services de gestion qu'elle exige, demandent à l'administration générale de l'organisation de l'éducation des adultes[1] de définir et d'assurer le cadre général (objectifs et moyens d'action) sans lequel la formation sur mesure ne saurait être que marginalité et médiocrité. L'analyse de chacune des phases de l'organisation et de chacune des fonctions exigées a toujours fait surgir la nécessité de l'affirmation d'une orientation, d'une politique ou d'une décision par l'administration générale.

---

(1) Nous ne tenons pas compte pour le moment du fait que dans les collèges l'organisation de l'éducation des adultes n'est qu'un sous-système d'une organisation plus vaste qui a sa propre administration générale. Nous y reviendrons dans l'étude des organisations de l'éducation des adultes.

Par une brève synthèse nous rappellerons ici les exigences administratives de la formation sur mesure. De l'administration générale d'une organisation de l'éducation des adultes la formation sur mesure, par les opérations qu'elle exécute et par le support qu'elle requiert, demande d'être choisie, située et organisée.

- Elle doit d'abord être décidée, définie et située. Une organisation ne peut pas se limiter à tolérer ou à essayer la formation sur mesure. Elle doit décider si ses postulats et son mode d'intervention éducative (modèle opérationnel) correspondent à la mission qu'elle s'est déjà définie. Elle doit situer ce nouveau mode d'intervention éducative dans l'ensemble des objectifs généraux déjà poursuivis et dans l'ensemble des moyens d'action déjà disponibles et déjà organisés. La formation sur mesure peut être un mode d'intervention parmi d'autres et correspondre à un objectif parmi d'autres. Elle peut être le mode principal d'intervention et le principal objectif. Elle pourrait être la mission exclusive d'une organisation.

Ce choix doit être fait une première fois dans l'histoire de l'organisation. Il doit aussi être repris à chaque période (habituellement une année) de l'administration de cette organisation au moment de l'évaluation de la période précédente et de l'élaboration de l'année qui vient (planification, programmation, budgétisation, évaluation).

- La formation sur mesure doit être organisée. Une organisation qui a décidé du rôle et de la place de la formation sur mesure dans sa mission devrait avoir évalué les moyens d'action et les ressources que requiert un tel mode d'intervention et l'importance qu'on lui accorde. Il ne suffit pas d'opter pour la formation sur mesure il faut être capable de réunir les conditions pour la réaliser. Il faut être capable de réaliser la phase avant-intervention qui devrait permettre d'atteindre les clientèles qu'on aura choisies, approchées, homogénéisées et regroupées, réunissant ainsi les critères nécessaires pour profiter d'une intervention éducative fondée sur l'expérience d'une situation commune, sur la mesure des éléments de l'intervention et sur la participation de tous les agents à toutes les phases. Et il en est ainsi pour les deux autres phases (pendant et après) qui demanderont, comme la première, des ressources humaines, matérielles et financières spécifiques qu'il faudra trouver, distribuer, encadrer, concilier, animer, diriger et évaluer dans la ligne des objectifs généraux à partager et à poursuivre.

Au début de cette section (voir la page 5) nous visions comme objectif d'analyser les fonctions qu'exige d'une organisation la réalisation de la formation sur mesure, les caractéristiques de ces fonctions, les orientations qu'elle leur dessine, leur importance et leur position dans une éventuelle structure, les conditions de leur bon fonctionnement et les ressources qu'elles requièrent. Ce faisant nous avons défini le cadre général des responsabilités de l'administration de cette organisation et nous lui avons tracé un vaste programme d'action: celui de décider, de réunir, d'orienter et d'aménager les principaux éléments d'une organisation de formation sur mesure.

A la suite de l'analyse de ces éléments on perçoit mieux les limites d'une recherche théorique. Il eût été possible d'aller plus loin dans cette analyse et d'arriver à un modèle organisationnel allant jusqu'à la proposition d'un organigramme et d'un ensemble de services, comprenant description de rôles et de fonctions. Nous n'avons pas oublié la réalité de l'organisation actuelle de l'éducation des adultes. C'est à l'aide de ces éléments organisationnels que nous interrogerons maintenant cette réalité que ne peuvent ignorer aucune volonté et aucun projet d'implantation et de développement de la formation sur mesure.

chapitre

# LES IMPLICATIONS DE LA FORMATION SUR MESURE SUR L'ORGANISATION DE L'EDUCATION DES ADULTES

L'analyse précédente des exigences organisationnelles de la formation sur mesure était le résultat de la comparaison des éléments organisationnels déduits du modèle théorique aux conditions facilitantes ou contraignantes observées et décrites par les monographies. A la limite cette comparaison introduit l'analyse des principales implications de la formation sur mesure sur les organisations actuelles de l'éducation des adultes.

En effet nous avons délibérément évité de faire intervenir dans cette comparaison les contraintes que connaissent ces organisations tant par le contexte local (celui des collèges), que par le contexte régional et le contexte provincial. La considération de ces contraintes aurait pu restreindre la recherche des conditions optimales de réalisation de la formation sur mesure. Il nous faut maintenant tenir compte de cette réalité.

Avant d'analyser les changements que l'implantation et le développement de la formation sur mesure demandent aux organisations de l'éducation des adultes, nous vérifierons si les éléments organisationnels analysés dans la première partie de ce chapitre se retrouvent dans les cinq O.E.A. étudiées.

Nous analyserons d'abord les clientèles pour vérifier jusqu'à quel point on y trouve réunies les conditions premières pour réaliser le processus de formation sur mesure: clientèles homogènes et formées en groupe, ou rendues telles, qui ont en commun l'expérience d'une même situation définie et structurée par une ou quelques organisations plus ou moins complexes et formelles.

Ensuite nous décrirons rapidement les différents modes d'intervention éducative, y compris celui de la formation sur mesure, qu'on utilise selon chacune des principales catégories de clientèles. Nous analyserons l'organisation de ces modes d'intervention en la découpant en trois phases: l'avant, le pendant et l'après. Dans cette analyse nous présenterons le support organisé et les ressources qu'on assure pour la réalisation de ces phases. Nous identifierons les difficultés et problèmes qui entravent la réalisation des opérations. Nous conclurons en dégageant les principaux éléments des opérations et des phases organisationnelles du modèle théorique que satisfont les O.E.A. dans la conduite de leurs interventions et dans leur organisation.

Nous vérifierons enfin si les éléments d'une organisation de formation sur mesure se retrouvent dans les cinq O.E.A.; comment ces éléments sont définis et aménagés. Nous évaluerons enfin les possibilités et les conditions d'une implantation et d'un développement de la formation sur mesure.

## A) LES CLIENTELES DE CINQ ORGANISATIONS DE L'EDUCATION DES ADULTES

Pour que les postulats de la formation sur mesure et le processus qui les opérationnalise puissent se réaliser dans des conditions optimales, l'organisation de l'éducation des adultes se doit de réunir des clientèles homogènes, regroupées par une situation commune, structurée et définie par une ou quelques organisations plus ou moins formelles et complexes.

Qu'en est-il des caractéristiques précédentes chez les clientèles que réunissent les cinq organisations de l'éducation des adultes?

### 1. QUELQUES DEFINITIONS POUR FIN DE COMPARAISON

Pour la description des clientèles nous avons, dans un premier temps, respecté les catégories que les collèges utilisent pour présenter leurs clientèles. Ces catégories ne sont pas définies par les caractéristiques communes d'un type de clientèle mais par celles des types de formation ou d'intervention. Ce sont des catégories administratives qui s'inspirent toujours des secteurs de formation et variablement des formats, des normes administratives, des modes de financement, des méthodes ou de plusieurs critères combinés.

Si on regroupe ces catégories dans la grille habituelle des secteurs de formation on obtient la distribution suivante:(1)

a) Formation générale (5)

- . temps partiel (ouvert) (5)
- . formation ou enseignement individualisés (2)
- . cours par correspondance (2)

---

(1) Les chiffres entre parenthèses indiquent combien des cinq organisations utilisent la catégorie.

b) Formation populaire (1) (2)

. individuelle (2)
. collective (2)

c) Formation professionnelle (5)

. temps partiel (ouvert) (5)
. formation individualisée (2)
. temps partiel fermé, incluant projets spéciaux, cours-maison, contrats de services, formation sur mesure (5)
. temps plein (4)

Pour fin de comparaison nous avons dû simplifier cet ensemble de catégories et tenter de les définir sans trahir les réalités sensiblement diverses qu'elles recouvrent. Nous avons ainsi obtenu quelques définitions qui nous permettront de présenter les principales clientèles des cinq organisations de l'éducation des adultes, de décrire et d'analyser les principaux modes d'intervention et leurs opérations auprès de ces clientèles. Nous avons éliminé ainsi la formation ou l'enseignement individualisés et les cours par correspondance parce que la clientèle y est peu nombreuse. Ces catégories ont été regroupées avec le temps partiel ouvert pour qui elles représentent diverses tentatives d'innovation. De la même façon nous avons regroupé les projets spéciaux, les cours-maison, les contrats de service, la formation sur mesure sous la catégorie "temps partiel fermé".

a) Les secteurs de formation générale, populaire et professionnelle

Pour les besoins de la présente étude la formation générale et la formation professionnelle n'ont pas à être définies de façon très raffinée. Nous nous contenterons d'une définition administrative. Les deux réfèrent à l'ensemble des programmes et des cours crédités qui apparaissent dans l'annuaire de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) ou, dans le cas de la formation professionnelle, aux programmes et aux activités non créditées qui assurent une formation ou un perfectionnement pour l'exercice d'une fonction de travail.

---

(1) Trois collèges ne font pas de formation populaire. On découvre toutefois une part de formation socio-économique en formation professionnelle qui aurait pu être classée en formation populaire collective. Les modes de financement obligent parfois à de telles distorsions.

Le secteur de la formation populaire pourrait se définir simplement comme l'ensemble des activités de formation non regroupées par la formation générale et professionnelle. Cette définition trop simple demande une précision que les termes individuel et collectif, utilisés par les collèges, vont orienter.

La formation populaire individuelle ou de promotion individuelle réfère à un ensemble d'activités d'information ou de formation centrées sur le développement de l'individu. La définition du temps partiel ouvert lui correspond très bien.

La formation populaire collective ou de promotion collective est orientée vers le développement de groupes et d'individus habituellement engagés dans une action communautaire. Elle peut alors être définie par le support qu'elle accorde à cette action ou comme une intervention de formation auprès de groupes et d'individus qui perçoivent certains besoins d'apprentissage commandés par leur action collective.

b) Le temps partiel ouvert

Le temps partiel ouvert est à la fois une définition administrative et la définition d'un mode d'intervention. Il constitue un ensemble d'activités de formation proposées à une clientèle atomisée (composée d'individus isolés et hétérogènes), qui s'inscrit à temps partiel, qu'on regroupe dans la classe traditionnelle et qu'on confie à un professeur. Cette forme de regroupement est répétée de session en session, si bien que l'individu intègre constamment un groupe nouveau et hétérogène.

Cette définition correspond en général à la majorité des activités de formation générale, de formation populaire individuelle et à une partie importante des activités de formation professionnelle. Seules les activités de la formation individualisée, des cours par correspondance et de quelques initiatives isolées échappent à cette définition tout en ne se rattachant pas à la définition suivante du temps partiel fermé.

c) Le temps partiel fermé

Par opposition au temps partiel ouvert, le temps partiel fermé rassemble des clientèles relativement homogènes, au moins par l'expérience d'une situation semblable ou commune, définie et structurée par une ou quelques organisations. Ces clientèles forment parfois un groupe avant l'entrée en formation, parfois elles sont regroupées par le projet de formation. Dès que la clientèle est constituée en groupe, qu'elle s'est défini un projet éducatif et un cheminement commun, elle devient fermée. Normalement aucun autre individu ne devrait s'ajouter au groupe avant la fin du projet.

Cette définition constitue le dénominateur commun de ce qu'on a appelé les projets spéciaux, les cours-maison, les contrats de services et la formation sur mesure, dont les différentes définitions ne correspondent qu'en partie au modèle théorique développé au chapitre III de la première partie. Nous avons regroupé ces différents modes d'intervention, qui s'inspirent d'au moins un postulat de la formation sur mesure et dont certaines opérations se rapprochent du processus décrit au chapitre III, en vue de répondre à la question centrale de ce chapitre. Par cette question nous nous demanderons quels éléments des organisations actuelles de l'éducation des adultes il faudrait exploiter, transformer, ajouter pour que s'y implante et s'y développe le modèle théorique de la formation sur mesure.

On ajoute à la définition du temps partiel fermé un critère d'ordre administratif, soit le 180 heures, qui détermine le plein temps selon les normes de la D.G.E.C. (Direction générale de l'enseignement collégial) et qui assure la gratuité des activités pour les participants. Ainsi défini le temps partiel fermé ne se retrouve dans aucun des cinq collèges en formation générale.(1) On le retrouve surtout en formation professionnelle et en formation populaire collective.

---

(1) Nous savons toutefois que le temps partiel fermé existe dans d'autres collèges pour la formation générale. On y expérimente même le processus de formation sur mesure.

d) Le temps plein

Le temps plein ne constitue en soi qu'une définition administrative, celle que donne la loi fédérale pour la formation professionnelle des adultes, et non pas celle de la D.G.E.C. avec le 180 heures. N'est étudiant à temps plein que celui qui est retiré du marché du travail et pour qui l'étude constitue la principale activité - ce qui laisse place à un certain nombre d'activités remunérées. Cette disponibilité de l'étudiant est importante car elle conditionne largement l'intervention auprès de lui et sa démarche d'apprentissage. Toutefois, elle ne détermine ni le mode d'intervention, ni le processus d'apprentissage. C'est pourquoi au temps plein on retrouve aussi bien les façons de penser et de faire du temps partiel ouvert que du temps partiel fermé. Ainsi défini le temps plein ne se rencontre qu'en formation professionnelle.

## 2. LES CLIENTELES SELON LES CATEGORIES PRECEDENTES

Le tableau suivant donne en pourcentage la répartition des clientèles (nombre d'étudiants admis en 1975-76) (1) selon les six catégories retenues pour chacune des cinq organisations de l'éducation des adultes. Les chiffres encerclés attirent l'attention sur l'importance des clientèles regroupées sous la catégorie temps partiel fermé qui pourra, selon les opérations qu'on y trouvera, se rapprocher du modèle théorique de la formation sur mesure.

---

(1) Les inscriptions des deux sessions de l'année 1975-76 ont été transformées en nombre d'étudiants. Dans certains cas nous avons obtenu des chiffres précis, en d'autres cas des approximations. Les chiffres n'ont donc qu'une valeur indicative d'un ordre de grandeur.

Répartition (en %) des clientèles de cinq organisations de l'éducation des adultes de collèges selon les secteurs de formation et selon le temps partiel ouvert, fermé et le temps plein.

| COLLÈGES | FORMATION GÉNÉRALE | FORMATION POPULAIRE | | FORMATION PROFESSIONNELLE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Temps partiel ouvert | Individuelle | Collective | Temps partiel ouvert | Temps partiel fermé | Temps plein |
| I | 20.8 | — | 4.3 | 23.4 | 36.5 | 15.0 |
| II | 19.4 | — | — | 43.4 | 35.0 | 2.2 |
| III | 39.4 | 5.6 | — | 39.7 | 9.8 | 5.5 |
| IV | 2.4 | 36.6 | — | 8.4 | 52.6 | — |
| V | 42.3 | 2.4 | 12.3 | 33.3 | 8.1 | 1.6 |

a) Les clientèles de formation générale

Les pourcentages que représente la clientèle de formation générale sur l'ensemble des clientèles varient selon les collèges. Ces pourcentages sont beaucoup plus élevés que prévus. Ils le sont surtout dans les grands centres. Il faut toutefois pondérer ces chiffres par le fait que plusieurs adultes admis en formation professionnelle complètent un quatrième cours en formation générale pour obtenir la gratuité de la D.G.E.C. (Direction générale de l'enseignement collégial).

Ces clientèles sont hétérogènes, isolées et non regroupées ni avant, ni après l'entrée en formation. Habituellement on connaît peu ou pas ces clientèles. Si on possède quelques informations elles ne sont pas traitées. On pourrait les utiliser pour initier certaines adaptations, pour tenter de former des groupes plus homogènes. Dans l'ensemble on ne le fait pas. Aucun développement n'était prévu dans ce secteur pour l'année 1975-76 et on n'en prévoyait pas pour 1976-77.

Si on utilise les données qu'avance un collège, les besoins des clientèles de formation générale seraient les suivants:

- Besoin d'un diplôme ou de certains prérequis pour entrer à l'université, mais il s'agit d'une petite minorité; pour obtenir une meilleure classification, c'est le cas des étudiants qui ont terminé une spécialité (professionnelle) et qui complètent le programme par les cours de formation générale. C'est encore une minorité.

- Besoin d'un perfectionnement dans des cours qui sont tout autant de formation professionnelle: anglais, français, relations humaines, psychologie sociale, etc.

- Les cours précédents peuvent aussi satisfaire uniquement un besoin culturel, de loisir ou de croissance personnelle.

- Besoin financier. On complète un quatrième cours en formation générale pour obtenir la gratuité d'un programme de formation professionnelle.

b) Les clientèles de formation populaire

La formation populaire n'est pas un secteur d'activités soutenu au niveau collégial. On pourrait même dire qu'on lui manifeste surtout de l'indifférence tant dans les politiques du ministère (D.G.E.C.) que dans celles des collèges. Certaines organisations de l'éducation des adultes continuent toutefois, pour diverses raisons, à maintenir et à développer ce secteur.

La formation populaire de promotion individuelle réunit, dans les deux collèges qui offrent ce type d'activités, une clientèle hétérogène dont le seul caractère d'homogénéité serait sans doute qu'elle est capable de payer les activités, souvent centrées sur le loisir (physique ou culturel). De fait on ne connaît pas ou peu cette clientèle.

Les clientèles de formation populaire de promotion collective présentent au contraire deux types d'homogénéité. Le premier type est fondé sur des caractères communs que fournissent une même action ou une même organisation, parfois les deux, aux membres de ces clientèles. Le deuxième type se fonde sur des caractères communs aux membres eux-mêmes. Les deux types sont parfois réunis pour former une homogénéité encore plus complète.

Les clientèles de la formation populaire collective sont bien connues par les organisations de l'éducation des adultes qui les réunissent. Elles les rencontrent au coeur même des situations qui les regroupent, au coeur de leur action et de leur propre organisation pour offrir un support technique à cette action et à cette organisation ou pour satisfaire des besoins d'animation.

c) Les clientèles du temps partiel ouvert en formation professionnelle

Dans les cinq collèges étudiés, les clientèles, qui s'inscrivent aux activités du temps partiel ouvert en formation professionnelle, comme en formation générale ou en formation populaire individuelle d'ailleurs, sont hétérogènes et non regroupées, avant l'entrée en formation. Elles se présentent de façon isolée au secrétariat des organisations de l'éducation des adultes. On les inscrit et on les regroupe en classe simplement selon les numéros de cours.

Ces clientèles, inscrites majoritairement en techniques administratives et en techniques humaines, sont composées de cadres intermédiaires; de professionnels de la grande entreprise, des services publics et parapublics; d'employés de bureau; de dirigeants de petites entreprises (industries, commerces, services). C'est une clientèle de classe moyenne dont les besoins sont orientés vers une promotion individuelle, tant sociale qu'économique. On recherche immédiatement un perfectionnement pour une plus grande compétence et un exercice plus facile de la tâche. A plus long terme on espère un meilleur revenu et une reconnaissance sociale accrue.

En formation professionnelle "de temps partiel ouvert", les organisations de l'éducation des adultes connaissent mieux les clientèles. On possède certaines données sur les fonctions de travail, sur le type d'emploi, sur l'origine de l'emploi (lieux géographiques, types d'organisations et d'employeurs), etc. Toutefois, on n'utilise pas ces données pour former des groupes homogènes qui se définiraient un cheminement commun. On s'en tient au regroupement habituel par cours et par classe.

On observe partout un taux d'abandon élevé, qui va jusqu'à 40%.

d) Les clientèles du temps partiel fermé en formation professionnelle.

Le temps partiel fermé renvoit essentiellement à l'idée d'un projet éducatif commun choisi, décidé et respecté par un groupe fermé relativement homogène. Non seulement cette catégorie, dont la définition est très large, regroupe-t-elle des modes d'interventions relativement semblables, mais elle regroupe aussi des clientèles très variées selon, en particulier, les différentes orientations des organisations de l'éducation des adultes.

Si on inclut en plus de la formation professionnelle du temps partiel fermé, les clientèles du temps plein du même secteur et de la formation populaire collective, qui s'apparentent au processus défini par cette catégorie, on retrouve les groupes suivants: des employés et des bénévoles d'institutions d'accueil pour personnes âgées, des éducateurs spécialisés, des agents d'aide sociale, des employés de garderies, des policiers, des secrétaires, des techniciens en loisirs, des techniciens en industrie, des ingénieurs agricoles, des cadres intermédiaires de la grande entreprise, des administrateurs municipaux, des fonctionnaires, des entrepreneurs en construction, des membres de coopératives, de syndicats et des responsables d'information d'organismes volontaires. La majorité de ces clientèles présente des caractères d'homogénéité par la situation, par l'occupation, par le type d'organisation qui les emploie ou les regroupe. Toutefois, la plupart ne sont pas formées en groupe avant l'entrée en formation parce qu'elles n'appartiennent pas à une seule et même organisation. Sauf dans quelques cas la clientèle du temps partiel fermé n'est pas à la fois homogène et regroupée au sein d'une même organisation. Cette constatation revêt une importance majeure quand on se rappelle les fondements du modèle théorique, en particulier celui de la participation de tous les groupes. Si dans la majorité des cas on réunit une clientèle homogène mais qui appartient à plusieurs organisations on aura certaines difficultés à rejoindre les situations concrètes et à assurer la participation de ces organisations.

Les besoins de formation et d'apprentissage de ces clientèles sont essentiellement des besoins de perfectionnement qui ont pour source une définition nouvelle ou partiellement nouvelle d'une situation commune, à cause de changements initiés par les organisations, par les lois, par la technologie et quelquefois par les groupes eux-mêmes, surtout en formation populaire collective. Ces changements définissent des exigences nouvelles et commandent, entre autres, des adaptations ou des transformations

chez les personnes qui ressentiront d'abord un besoin de sécurité, de promotion, de compétence ou à la limite, un besoin de maîtriser le changement. Ce sont ces besoins que pourra satisfaire partiellement une formation centrée sur l'expérience d'une situation commune et sur une recherche collective de solutions aux problèmes ou aux exigences de cette situation.

e) Les clientèles du temps plein en formation professionnelle

Dans les quatre collèges qui organisent une formation professionnelle à plein temps selon le programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada (P.F.M.C.), on trouve une clientèle qui présente toujours des caractères d'homogénéité et souvent plusieurs caractères à la fois. Qu'il s'agisse de programmes pour débutants ou pour un perfectionnement, on retrouve souvent les caractères suivants: même groupe d'âge, mêmes intérêts, même origine sociale (souvent de milieu défavorisé), mêmes études antérieures, expérience du chômage, même langage, recherche d'une promotion tant sociale qu'économique.

S'il s'agit d'un groupe en perfectionnement, aux caractères précédents il faut ajouter l'expérience du même secteur de travail sinon d'une même fonction.

Cet ensemble de données sur une homogénéité largement fondée est inégalement traité et exploité dans les quatre organisations. Dans certains collèges on utilisera ces données pour adopter un mode d'intervention qui rappelle le temps partiel fermé et en particulier la formation sur mesure. Dans d'autres on utilisera peu ces données si ce n'est que pour adapter le modèle du temps partiel ouvert. Quoi qu'il en soit à cause de cette double appartenance et pour éviter d'alourdir un texte déjà chargé, nous ne traiterons de cette clientèle qu'à travers celles des "temps partiel ouvert ou fermé".

En résumé, pour les fins que nous poursuivons, les clientèles des cinq organisations étudiées peuvent être divisées en deux catégories majeures: celles du temps partiel ouvert et celles du temps partiel fermé.

Les clientèles du temps partiel ouvert, tant au général, au professionnel qu'au populaire (promotion individuelle), constituent un ensemble d'individus isolés et hétérogènes qu'on regroupe en classe, en fonction d'un cours, sous la responsabilité d'un professeur qui dans les limites de ce cadre, pourra prendre plusieurs libertés. Ces clientèles sont peu connues. Quand les organisations possèdent quelques informations, ces données ne sont habituellement pas traitées et pas utilisées même pour une simple adaptation pédagogique qui est laissée la plupart du temps à l'initiative du professeur. Le temps partiel ouvert regroupe entre 44.2% et 84.9% de l'ensemble des étudiants de chacune des cinq organisations étudiées.

Le temps partiel fermé, dont la définition recouvre différents modes d'intervention qui s'apparentent de près ou de loin au modèle théorique de formation sur mesure, regroupe des clientèles homogènes venant habituellement de plusieurs organisations de même type ou du même secteur d'activités. Ces clientèles sont bien connues par les organisations de l'éducation des adultes. On utilisera avec ces clientèles un mode d'intervention qui exploitera leurs caractères d'homogénéité en particulier l'expérience, les situations et certains traits communs. Ces clientèles représentent, en leur ajoutant la proportion de temps plein qui s'inspire de la même définition, entre 15.3% et 55.8% selon chacune des cinq organisations.

*L'analyse des clientèles démontre que les O.E.A. arrivent à réunir assez facilement - si on considère les proportions qu'elles représentent - des clientèles qui répondent aux conditions préalables que requièrent les postulats et le modèle opérationnel de formation sur mesure. On retrouve même ces conditions chez certaines clientèles du temps partiel ouvert. Toutefois on n'arrive pas toujours à traiter les données disponibles et à réaliser le travail d'homogénéisation et de regroupement des clientèles. Si ces clientèles susceptibles de profiter du processus de formation sur mesure apparaissent nombreuses il n'est pas certain que les O.E.A. soient décidées à leur offrir la possibilité d'un tel instrument ou qu'elles soient équipées pour le faire.*

Quand on analysera les éléments à exploiter, à modifier et à ajouter pour implanter et développer la formation sur mesure dans les O.E.A. il faudra rappeler qu'il leur est possible et même facile de réunir les clientèles voulues. Mais il faudra aussi avoir vérifié si le fait que ces clientèles originent de plusieurs organisations a donné lieu à des opérations de regroupement et d'homogénéisation et si la participation des organisations a été assurée. Si ces opérations ne sont pas réalisées il faudra voir comment une organisation de l'éducation des adultes pourrait les implanter dans le contexte actuel.

## B) LE SUPPORT ORGANISE ET LES RESSOURCES ALLOUEES OU REFUSEES AUX DIFFERENTS MODES D'INTERVENTION EDUCATIVE DANS LES CINQ O.E.A.

Toute organisation de l'éducation des adultes, pour une période donnée, se fixe des objectifs et des moyens d'action pour atteindre ces objectifs. Le tout prend forme dans un programme d'activités qu'on peut subdiviser en deux catégories: les activités réalisées auprès des clientèles et les activités de support requises par l'exécution des premières. Les deux catégories d'activités pourront être organisées et réalisées de plusieurs façons selon les orientations de l'organisation, selon les finalités qu'elle poursuit, selon les politiques et les stratégies qu'elle se définit, selon les ressources dont elle dispose. On obtiendra ainsi différents modes d'intervention éducative auprès des clientèles, différents modes d'organisation de ces interventions et à la limite différentes organisations de l'éducation des adultes.

Nous présenterons dans cette section les deux principaux modes d'intervention éducative des cinq organisations étudiées, le "temps partiel ouvert" et le "temps partiel fermé".

Nous diviserons leurs activités entre l'avant, le pendant et l'après-formation. Nous identifierons par la suite les principaux éléments des opérations et des phases organisationnelles qu'il serait opportun d'exploiter et les principales carences qu'il faudrait combler pour implanter et développer le modèle théorique de formation sur mesure dans les O.E.A.

### 1. LE TEMPS PARTIEL OUVERT

Le temps partiel ouvert, appliqué aux trois secteurs de formation (générale, populaire et professionnelle) que réalisent la plupart des cinq organisations étudiées, confirme l'hypothèse émise au

début de l'opération R.A.I. (recherche-action et information en formation sur mesure) dans un document de travail intitulé la Formation sur mesure maintenant et ici. On y schématisait de la façon suivante le modèle habituel d'intervention en éducation des adultes.

> "Recherche provinciale des besoins ⟶ définition des objectifs et élaboration provinciales des programmes ⟶ publicité et information locales ⟶ aide pédagogique individuelle ⟶ choix et réalisation de méthodes, techniques et activités variées d'apprentissage et d'évaluation (plus ou moins adaptées aux besoins et à l'expérience de l'étudiant, laissées souvent à la discrétion du professeur) ⟶ créditation et certification."

La recherche sur les cinq organisations à permis de raffiner et de concrétiser le modèle et, plus particulièrement, de mettre en lumière les aspects organisationnels qui accompagnent la réalisation du temps partiel ouvert.

a) La phase avant-formation

Au temps partiel ouvert la phase avant est presque entièrement une phase de préparation et d'organisation. Une seule des six étapes observées durant cette phase est, théoriquement du moins, centrée sur la clientèle, soit l'aide pédagogique individuelle. Encore là on n'échappe pas toujours à l'esprit du modèle qui est d'offrir la plus grande variété de programmes et de cours à consommer espérant ainsi que l'individu satisfasse plus facilement ses besoins.

- Recherche, identification, choix et connaissance des clientèles et de leurs besoins de formation.

La recherche, l'identification et le choix des clientèles du temps partiel ouvert sont pratiquement inexistants dans les cinq organisations étudiées. Dans deux cas, pour mieux orienter la publicité et l'information sur les cours et programmes offerts, on établit des "routes",

en somme des catégories de clientèles possibles, en utilisant deux principaux critères: les secteurs géographiques de la région et les catégories occupationnelles.

La connaissance des clientèles et de leurs besoins se fait habituellement après l'entrée en formation et de façon informelle par le feed-back obtenu des professeurs et des agents de l'aide pédagogique individuelle. Il n'existe donc pas de service, ni d'activités de recherche des clientèles et de recherche sur les clientèles. Et il n'y a ni politique, ni programme structurés de relations publiques pour soutenir le recrutement des clientèles de ce mode d'intervention.

- Approche des clientèles

Aucune des cinq organisations ne rencontre la clientèle avant que ne lui soient offertes par publicité des activités de formation. Comme on vise un recrutement dans l'ensemble d'une population on utilise surtout la technique de "la pêche à la ligne", et, qui plus est, dans des eaux plutôt inconnues.

Cette étape de l'approche des clientèles apparaît toutefois dans les intentions de deux des cinq organisations qui, en début d'année, avaient projeté de précéder la publicité et l'information par des rencontres de différents groupes de travailleurs des principales industries de leur région. Ce projet n'a pas été réalisé parce que, faute de personnel suffisant, on n'a pas eu le temps et parce qu'on rappelle constamment aux organisations que ce rôle appartient à la commission de formation professionnelle (C.F.P.) et au ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre (M.T.M.).

- Recrutement de la clientèle

Le programme des activités à offrir pour une session est préparé par l'organisation de l'éducation des adultes en consultant d'abord les agents de l'aide pédagogique pour connaître chez les étudiants déjà admis les besoins qu'impose la démarche des programmes. Certaines organisations consulteront les secteurs ou les départements pour connaître

les disponibilités et parfois leur point de vue, mais c'est rare.

Quand le programme est élaboré on le fait habituellement connaître à la C.F.P. qui le diffuse ou qui paie l'organisation de l'éducation des adultes pour le diffuser. En plus des cours de formation professionnelle on inclut les cours de formation générale et de formation populaire. Pour la publicité on utilise une variété de moyens: annuaire distribué dans la majorité des foyers, lettre aux anciens, affiches, publicité dans les journaux, la radio, la télévision.

Certains ajoutent aux moyens précédents une soirée d'information qui s'adresse surtout aux nouveaux. Si le premier objectif de cette soirée est de diffuser avec commentaires le programme d'activités d'une session, elle en poursuit un deuxième qui est d'introduire à l'aide pédagogique individuelle et peut-être même de la soulager en répondant à un ensemble de questions communes.

Le service d'information, quand il en existe un dans le collège, ne contribue ni à la publicité, ni à l'information. Par ailleurs l'organisation de l'éducation des adultes ne fait pas appel à ses services.

- Admission et inscription des clientèles

L'admission des étudiants, qui suppose toujours une rencontre avec un agent d'aide pédagogique individuelle est parfois séparée et parfois rattachée à la période d'inscription. On souhaiterait dans l'ensemble des organisations séparer complètement les deux opérations pour alléger la gestion et pour offrir un meilleur service aux étudiants. Même si les périodes d'admission et d'inscription sont distinctes la moitié des nouveaux étudiants viennent à la dernière minute au moment des inscriptions. De même les étudiants admis depuis plus d'une session et qui désirent rencontrer un agent d'aide pédagogique, attendent souvent le temps d'inscription pour le faire. Ce qui en fait un temps de congestion où se glissent inévitablement des erreurs et se dispensent des services de qualité moindre que souhaitée.

Les conditions d'admission varient d'une organisation à l'autre mais en général on est communément souple et même très souple. On laisse parfois l'étudiant décider de son admission après lui avoir fait connaître les exigences du programme ou du cours choisis et ses prérequis habituels.

L'inscription se fait deux semaines avant le début des cours au secrétariat de l'organisation de l'éducation des adultes. Il peut arriver que la C.F.P. inscrive des condidats à ses bureaux. Cependant ces inscriptions devront être reprises la plupart du temps au Collège pour satisfaire aux exigences locales ou à celles de la D.G.E.C.

Partout l'action de la C.F.P. est tolérée comme tout ce qu'on se fait imposer de l'extérieur. En dehors des entrevues officielles, au moment de la pause-café, cette nouvelle incohérence du système de l'éducation des adultes agrémente la conversation de plusieurs anecdotes aussi drôles qu'aberrantes.

Enfin, malgré l'ajout de cet autre détour administratif pour satisfaire l'âne, le père et son fils, l'inscription se fait toujours par les organisations de l'éducation des adultes, selon ses normes d'admission, selon ses procédures. Seul peut varier le financement, habituellement à la baisse, ce qui constitue une pierre d'achoppement de taille. Et quand cette pierre devient un peu trop coupante, par le zèle de quelque fonctionnaire jaloux des prérogatives de son ministère, il arrive que l'O.E.A., par la décision d'ignorer cet onéreux financement, retrouve toute liberté ou presque, celle de l'auto-financement complet qui existait au point de départ, au temps des premiers collèges. Il serait intéressant de vérifier si cette réaction autonomiste n'est pas en train de gagner l'ensemble des organisations de l'éducation des adultes.

Si l'initiative de l'inscription et de son organisation appartient à l'O.E.A., cette opération se fait habituellement en collaboration avec le secrétariat général des services pédagogiques, avec le registrariat, avec le service des finances et parfois avec l'informatique. On rapporte, comme toujours, que ces services continuent de trouver l'éducation des adultes compliquée et exigeante. Mais il semble qu'on s'y fait. En tout cas on ne parle plus spontanément des problèmes de relations entre services. Et suite à quelques questions pressantes on répond vite qu'il s'agit de problèmes mineurs.

- Services à la clientèle

Au moment de l'admission et surtout à celui de l'inscription les étudiants adultes ont recours au service de l'aide pédagogique individuelle. Quand aucun personnel spécifique n'est consacré à cette fonction, les rôles et tâches qu'elle regroupe sont exécutés par le coordonnateur de l'éducation des adultes et par le responsable de la formation professionnelle. Quand l'organisation de l'éducation des adultes est intégrée à l'ensemble des services pédagogiques, le service de l'aide pédagogique individuelle exécute ces rôles et ces tâches aux temps qui conviennent à des adultes qui n'étudient qu'à temps partiel.

L'aide pédagogique consiste essentiellement à accueillir les étudiants adultes, à les aider dans le choix d'un programme ou d'un cours, à les informer des exigences de ce programme et de ce cours, à vérifier s'ils sont prêts à satisfaire à ces exigences, s'ils ont les cours d'appoint nécessaires, à recueillir les documents, dans le cas d'une admission, à faire connaître bien souvent sur place, s'il y a admission ou non. Après l'entrevue l'agent d'aide pédagogique étudiera les dossiers et assurera la gestion de ses activités, ou s'il y a lieu de son service.

Si l'individu le demande l'agent d'aide pédagogique le dirigera vers les services psychologiques, vers le conseiller en orientation ou vers le centre de documentation. Toutefois ces services sont peu disponibles aux étudiants adultes et la demande est pratiquement inexistante.

- Regroupement de la clientèle

La clientèle est trouvée, elle est admise, elle est inscrite à un ou plusieurs cours. Les individus sont retournés à leurs occupations principales et attendent la date fixée pour le début des cours. Le début se situe habituellement deux semaines après la période d'inscription.

Durant ce laps de temps le coordonnateur de l'organisation de l'éducation des adultes, avec le responsable de la formation professionnelle, l'agent d'aide pédagogique indivuduelle et le personnel du secrétariat regroupe les inscriptions par numéro de cours pour décider

de l'ouverture ou de la fermeture de ces cours. Après une première élimination on avertit les étudiants impliqués, on les invite à faire un nouveau choix. On complète enfin le programme de la session.

Deux opérations restent à réaliser avant que ne soit regroupée la clientèle. Il faut trouver des professeurs, les rencontrer, les engager. Il faut trouver des locaux.

Quand chaque étudiant connaît le numéro de son cours, le numéro du local qui lui correspond et le professeur chargé de ce cours, il a les principaux éléments qui le placeront en classe avec d'autres adultes aussi isolés que lui.

On atteint ainsi la dernière étape de la phase "avant" du temps partiel ouvert, le rassemblement de la clientèle en classes.

Dans l'ensemble des cinq organisations de l'éducation des adultes les objectifs visés en début d'année par la phase avant-formation ont été atteints au temps partiel ouvert. Ces objectifs se formulaient en termes de quantité de clientèles à rejoindre et de qualité à atteindre dans l'organisation des opérations de l'avant-formation. Toutefois dans deux cas on visait en plus des objectifs précédents à personnaliser l'information en identifiant et en rencontrant des groupes qui pouvaient avoir des besoins communs. On visait aussi dans le cas des clientèles atomisées (composées d'individus isolés et hétérogènes) à regrouper ceux qui avaient la même fonction de travail et le même programme pour les amener, en groupes fermés, à se définir un cheminement commun. Le travail aurait pu se faire dans les deux semaines qui séparent l'inscription du début des cours. Enfin on visait aussi à systématiser l'opération de l'identification des clientèles et de leurs besoins. Ces objectifs ont tous été abandonnés très vite faute de personnel, faute de temps, faute d'argent.

En résumé, si on tient compte autant des intentions que des opérations effectivement réalisées, la phase avant-formation aurait au temps partiel ouvert, trois fonctions principales:

. *recherche, identification, recrutement, information et rassemblement d'une clientèle pour offrir et réaliser le programme établi pour la session;*

. *aide pédagogique individuelle pour sélectionner et préparer la clientèle aux activités de formation et pour réaliser l'admission et l'inscription;*

. *préparation et organisation des activités de formation.*

Si on ne tient compte que des opérations - et non pas des intentions novatrices qu'aucune organisation n'arrive à réaliser - on doit conclure après un examen serré de toutes les opérations de cette phase qu'il s'agit essentiellement d'une phase de gestion. Poussé à sa limite logique, le système actuel définit les organisations de l'éducation des adultes comme des distributrices de programmes et de cours conçus ailleurs pour des clientèles qu'elles ne peuvent rechercher, choisir, connaître, approcher. Ces opérations sont réservées, selon les mécanismes opérationnels de l'entente M.E.Q. - M.T.M., à la C.F.P. On pourra objecter que les organisations de l'éducation des adultes ont toute liberté pour réaliser ces intentions novatrices auprès de clientèles auto-financées en formation professionnelle, auprès des clientèles de formation générale et de formation populaire. Mais la formation générale n'a d'avenir que dans les grands centres - et il n'y en a que deux au Québec. De plus les universités font ici une concurrence que ne peuvent soutenir les collèges. La formation populaire n'étant pas inscrite dans les visées de la D.G.E.C., ni de la D.G.E.A. pour les collèges, on ne la retrouve évidemment pas dans les politiques de subventions. Quant à la formation professionnelle on verra au temps partiel fermé les efforts, les réussites et les problèmes des O.E.A. pour atteindre ces clientèles auto-financées. Théoriquement l'administration d'une organisation de l'éducation des adultes pourrait, au temps partiel ouvert, définir sa propre mission. En pratique elle est réduite à la gestion des politiques définies à l'extérieur par le gouvernement fédéral avec son programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada (P.F.M.C.); par le gouvernement provincial avec les politiques de la D.G.E.A., de la D.G.E.C. du ministère de l'Education, avec les politiques du ministère du Travail et de son organisme de formation, la C.F.P., avec les politiques interministérielles (M.E.Q. - M.T.M.) et leurs mécanismes opérationnels, par la direction locale du collège en particulier avec ses politiques de gestion des services pédagogiques (gestion du régime pédagogique, gestion de la convention collective, gestion des services auxiliaires tels que registrariat, informatique, etc.)[1] Cet ensemble

---

(1) Ce dernier ensemble de politiques locales peut ne pas être perçu comme étant de l'extérieur de l'organisation de l'éducation des adultes, surtout dans le cas de l'intégration. Toutefois dans ce cas le problème apparaît à nouveau dans la difficulté de coordonner des services qui fonctionnent toujours pour la majorité, celle des jeunes.

considérable de facteurs extérieurs est finalement déterminant et empêche l'organisation de l'éducation des adultes, malgré ses intentions novatrices, de sortir la phase avant-formation au temps partiel ouvert de son orientation gestionnaire dans laquelle l'enferme un système qui lui définit et lui trouve ses clientèles.

b) La phase pendant-formation

Conséquemment à la logique des disciplines et de leur savoir, dont les opérations de transmission constituent l'essentiel du mode d'intervention du temps partiel ouvert, la phase "pendant" est en presque totalité laissée à l'initiative et à la discrétion du professeur. On définit d'ailleurs ce dernier d'abord comme l'expert d'une ou de plusieurs disciplines, comme l'expert de la transmission des savoirs qu'elles représentent (didactique) et, habituellement en dernier, comme un agent de l'aide à l'apprentissage ou, pour utiliser un terme courant un peu usé, comme pédagogue. Toute la phase pendant gravitera donc autour du professeur, des rôles et des tâches qu'il exécute.

- Les opérations de l'intervention pédagogique

Suite aux entrevues que nous avons réalisées auprès de dirigeants et de professionnels (et non des professeurs) des cinq organisations de l'éducation des adultes, il se dégage d'abord qu'on ne connaît que très peu ce qui se passe en classe. La classe est vraiment le lieu de l'initiative et de la discrétion du professeur. Toutefois, par les informations qu'on glane de part et d'autre (rencontres d'étudiants, plans de cours, réunions de professeurs) on retrouve habituellement, dans un agencement et dans des proportions variables, le modèle suivant: cours magistral, accompagné de travail en sous-groupes, d'ateliers ou de laboratoire et d'un travail dit personnel; au plan de l'évaluation on utilise les travaux précédents, on réalise des examens périodiques et un examen final. La première caractéristique du modèle c'est la variété des objectifs, des méthodes et des techniques choisis. Néanmoins la discipline et le professeur demeurent les deux facteurs déterminants de cette variété. Tant et si bien que même si on retrouve des échanges de la plus grande liberté, ils se font toujours dans les cadres et avec les exigences d'une discipline; même si on retrouve une part d'autoévaluation c'est le professeur qui remet les notes au registrariat.

En début de cours le professeur propose habituellement un plan qui prend parfois l'allure d'un ensemble structuré d'objectifs à atteindre avec les principaux moyens (méthodes, techniques, activités) qui seront utilisés. Sur cette base la majorité des professeurs tentent d'abord de connaître leurs étudiants, de vérifier leurs intérêts pour le plan proposé, de susciter leur réaction, de faciliter leur intégration au programme et à la démarche. La participation des étudiants variera largement selon la discipline, selon les professeurs et selon les étudiants eux-mêmes. Cette participation ne sera pratiquement jamais décisionnelle, sauf sur des points mineurs (ex.: choix entre différents thèmes de travail, entre différentes techniques). La référence explicite à l'expérience des étudiants, à leur situation, au contexte où ils auront à appliquer leurs apprentissages, de même que l'utilisation de cette expérience et des ressources propres aux étudiants ne semblent pas se faire, ou du moins pas de façon systématique. Si cette référence et cette utilisation existent c'est beaucoup par souci didactique pour faciliter la transmission des savoirs. Conséquemment, selon toujours les mêmes sources d'information, on ne s'inquiète jamais en classe de traiter la question du réinvestissement des acquis de formation. On ne s'inquiète pas des conditions d'accueil que fourniront la situation et l'organisation qui encadrent l'étudiant et qui constituent le principal lieu de l'actualisation définitive de ses acquis de formation. Les préoccupations et les opérations de la phase pendant-formation ne dépassent pas la limite de l'évaluation finale.

Au-delà de ce modèle très lâche, où des expériences importantes peuvent être pratiquées dans un secret et un silence presque absolus, des organisations ont tenté en 1975-76 de systématiser et d'opérationnaliser quelques innovations andragogiques. A titre d'exemple on a tenté dans un collège de formaliser et de supporter ce que la plupart des professeurs réalisent en début de cours, soit le contrat moral entre un groupe d'étudiants, l'organisation de l'éducation des adultes et le professeur. On a donc au début de la session d'automne 1975, après avoir réuni et informé les professeurs, consacré les premières trois ou six heures de cours à l'élaboration et à la décision d'un "contrat moral" (c'est ainsi qu'on le nomme) formel. A l'aide d'un animateur responsable de ces premières heures décisives, les étudiants ont pu faire connaître leurs intérêts, leurs besoins, leurs attentes, leur disponibilité. Ils ont pu s'informer des objectifs, des contenus, des méthodes, des techniques, des activités d'apprentissage et d'évaluation proposés par le professeur. Ils ont pu réagir, changer certaines propositions, en faire d'autres. Ils se sont fait un horaire, tracé une démarche. Le professeur a pu, dans le même temps et avec le même processus, connaître les

étudiants, proposer son projet et son programme, exposer ses goûts, ses compétences, ses limites. Il a pu entendre directement les étudiants sur ses propositions. L'organisation a pu de son côté présenter ses politiques, définir ses normes, faire connaître les moyens dont elle dispose et connaître les réactions des étudiants. Cet échange d'information et cette négociation ont produit un syllabus provisoire qui fut déposé, signé par les étudiants et par le professeur, dans la deuxième semaine des cours. Ce n'est qu'à la fin de la session que le professeur a remis le syllabus définitif qui indique entre autres informations, les modifications ajoutées au syllabus provisoire et les raisons de ces modifications.

Il était prévu qu'à la mi-session l'animateur retournerait passer une heure avec les étudiants sans la présence du professeur. Il était prévu que tous les syllabus définitifs seraient étudiés après la session. Ces deux projets n'ont pu être réalisés faute de personnel, faute de temps, faute d'argent. L'ensemble du projet n'a pas été répété à la deuxième session, faute de personnel, faute de temps, faute d'argent.

Cet exemple met en évidence l'écart qui existe dans les organisations de l'éducation des adultes, entre le modèle d'intervention pédagogique visé, parfois seulement rêvé, et les moyens mis en oeuvre pour l'opérationnaliser et le réaliser. On retrouve dans les cinq organisations sensiblement les mêmes éléments pour une andragogie qu'on voudrait adapter ou renouveler. Certains n'en sont qu'au discours, d'autres sont aux tentatives. Partout on souhaite implanter et développer une andragogie fondée sur les éléments suivants et orientés par eux: (1)

- un processus de mise en situation, utilisant les techniques d'animation, à partir de données tirées des expériences des participants et faites par eux; un processus où des objectifs clairement définis et mesurables engendreront des activités d'apprentissage et des apprentissages significatifs; où l'évaluation sera la mesure de l'atteinte des objectifs;

---

(1) Ces éléments ne se retrouvent pas tous et en même temps dans chacun des cinq collèges. Il s'agit d'un listing d'éléments recueillis dans chacun d'eux.

- la prépondérance de l'étudiant, de son expérience, de ses ressources sur celle des contenus tirés des disciplines;

- l'utilisation des ressources du groupe;

- l'exploitation d'éléments concrets dans les activités d'apprentissage;

- une attention particulière à la dimension sociale et collective des apprentissages, de leurs fondements, de leurs objectifs, des moyens mis en oeuvre et de leur utilisation, pour tenter de concilier plutôt que d'opposer le développement personnel et le développement social et collectif.

Le principal obstacle à l'élaboration, à l'opérationnalisation et à la mise en oeuvre d'une politique et d'un régime andragogiques qui s'inspireraient des éléments précédents, est perçu dans l'absence de pouvoir de la direction de l'organisation de l'éducation des adultes auprès des départements qui encadrent et regroupent les professeurs. Cet obstacle, il va de soi, recèle un autre problème plus fondamental qui est à la fois humain et structurel. Si le coordonnateur de l'éducation des adultes n'a pas le pouvoir pour implanter et gérer une véritable andragogie, c'est que la direction des services pédagogiques et la direction générale n'assument pas ce pouvoir ou ne le délèguent pas.

Si le problème du partage du pouvoir est important dans l'explication des difficultés, d'autres problèmes peuvent aussi, et parfois tout autant, expliquer les lenteurs quand ce ne serait que de l'adaptation andragogique. La politique et le régime andragogiques souhaités sont rarement clairement élaborés, systématisés et opérationnalisés. Les départements et les professeurs, d'abord préoccupés d'une autre clientèle, peuvent difficilement s'y retrouver d'autant plus que les éléments cités plus haut demandent plusieurs changements de la pratique éducative, de la mentalité des professeurs et de leurs rôles. Si bien que les O.E.A. mal assurées de leur pouvoir, craignent entre autres la réaction du syndicat des professeurs devant une attitude ferme et une politique articulée. Enfin le peu de ressources financières et humaines de la plupart de ces organisations pour supporter l'implantation d'un modèle andragogique les maintient dans une timidité où la diplomatie et l'acrobatie qualifient l'ensemble de leurs relations officielles avec le reste du collège.

- Les professeurs

Dans les cinq organisations de l'éducation des adultes étudiées on reconnaît le rôle prépondérant du professeur dans la réalisation de l'intervention éducative et personne ne conteste ce rôle pour l'avenir. En même temps on voudrait bien voir s'implanter et se développer le modèle andragogique dont on rêve et, dans quelques cas, dont on a commencé l'opérationnalisation. Pour réaliser ce projet, qui passe forcément par le professeur, on utilise différents moyens qui varient entre un encadrement bien structuré et bien articulé, un minimum de normes et de procédures plus suggérées qu'imposées, une animation surtout individuelle et, avant tous ces moyens, un choix attentif des professeurs dont on a besoin.

Le choix et le processus d'engagement des professeurs comportent quelques ambiguïtés qui confirment la timidité, dont on parlait précédemment. Partout on affirme avoir observé que les professeurs, choisis à l'extérieur du monde de l'éducation et déjà engagés dans un secteur de travail qui met à profit la discipline qu'ils enseignent, correspondent beaucoup plus facilement au modèle andragogique dont on cherche l'application. Toutefois ce personnel manque souvent de disponibilité. Il est difficile à rejoindre. On n'arrive pas à l'encadrer, à lui organiser un perfectionnement, à assurer une continuité.

Partout, en même temps et officiellement, on affirme respecter et appliquer les structures et les mécanismes du collège pour le choix et l'engagement des professeurs. Après les inscriptions, quand on connaît le nombre et le titre des cours à organiser, on avise les départements qui font savoir leur disponibilité. Généralement l'organisation de l'éducation des adultes accepte les noms proposés et la procédure d'engagement suit son cours normal.

Derrière les déclarations officielles, parfois contradictoires par rapport aux comportements effectifs, on a pu déceler trois politiques qui chacune demande dans l'application diplomatie et acrobatie. Tel collège, qui a fait l'option de l'intégration, passe délibérément par les départements et les incite à développer leur propre politique d'éducation des adultes coordonnée par la direction des services pédagogiques. Tel autre, tout en affirmant respecter les structures, les mécanismes et les procédures officiels, cherchera dans plusieurs cas

particuliers à leur échapper pour engager tel professeur qu'il juge plus compétent. Ici on agira de différentes façons, en contournant diplomatiquement la difficulté (ex.: jeu sur les horaires) en posant des exigences telles que le professeur non désiré se désiste, en rencontrant directement le professeur concerné pour lui soumettre le problème et susciter son retrait.

Dans un dernier collège on obtiendra de la direction générale et du syndicat des professeurs que l'administration et la gestion de l'éducation des adultes échappent pour un temps déterminé et limité aux normes et règlements habituels. On favorisera toujours les professeurs du collège mais sans passer par les structures départementales et syndicales. Dans ce cas précis on ira jusqu'à exiger du professeur régulier du collège de présenter un syllabus tout autre comme condition d'engagement à l'éducation des adultes.

Dans la majorité des cas l'encadrement et l'animation andragogiques se résument à la seule rencontre officielle où se finalise l'engagement et à une série de rencontres individuelles informelles et spontanées au cours de la session. Parfois on demande un plan de cours au début, un syllabus au début ou à la fin. On contrôle toujours le contenu et la forme de l'examen final, ou, s'il s'agit d'évaluation continue, l'ensemble du processus d'évaluation. On crée parfois les groupes de travail avec des professeurs pour discuter andragogie. Ces moyens ont finalement peu d'effets à long terme puisque le personnel change pratiquement de session en session et que tout est à recommencer continuellement.

Dans l'ensemble des cinq organisations on arrive mal, au temps partiel ouvert, à échapper au modèle de l'extension aux adultes d'un enseignement pensé et organisé pour une autre clientèle. Si on tente d'y échapper, en évitant le professeur "régulier", on rencontre vite les limites importantes du recrutement à l'extérieur (du moins en dehors des grands centres) de professeurs compétents et disponibles, et celles d'un difficile encadrement.

Si on décide de respecter les structures départementales on rencontre les limites d'un engagement à la leçon (l'engagement à plein temps est rarement possible et coûte trop cher), d'un roulement de personnel (chacun a droit à sa chance), d'une animation qui atteindrait en profondeur l'ensemble de la structure départementale et l'ensemble

des professeurs (seuls quelques départements et professeurs sont impliqués à chaque année par l'éducation des adultes).

Toutefois on expérimente différentes solutions à ce problème fondamental du recrutement et du regroupement d'équipes de professeurs qui assureraient une certaine permanence à l'éducation des adultes et qui pourraient initier et développer un certain processus d'accumulation d'expériences et de connaissances. A titre d'exemple nous citons le cas d'une organisation qui, tout en respectant la structure départementale, cherche une façon de regrouper et d'encadrer les professeurs qui enseignent aux adultes.

A chacun des départements impliqués par l'éducation des adultes, l'organisation demande que lui soit suggéré un professeur qui pourra accomplir, selon sa décision et celle du département, une ou deux fonctions principales:

- une fonction de développement andragogique qui regroupe différents rôles centrés sur la recherche, l'expérimentation et l'évaluation. On y recherchera sur d'éventuelles clientèles, sur leurs besoins, on élaborera et on expérimentera des programmes en fonction des besoins précédents. On étudiera les implications de tel programme sur le processus de formation. On évaluera.

- une fonction de gestion (organisation des sessions) et d'animation andragogique auprès des professeurs et des étudiants.

Dans le cas où le professeur assume les deux fonctions, l'organisation accorde, en 1975-76 un forfait de $400.00 et, dans le cas d'une seule fonction, une somme de $250.00. En plus s'ajoute un montant pondéré selon le nombre de groupes inscrits dans des cours du département. Pour être éligible le professeur suggéré doit avoir une expérience de deux ans en éducation des adultes; il doit avoir enseigné aux adultes dans les deux dernières années; il doit être prêt à travailler dans au moins une des deux fonctions dont une description de tâche lui est remise.

L'ensemble des responsables départementaux sont sous la responsabilité d'un professionnel chargé du développement andragogique et du support aux professeurs. Au début de la session ce professionnel reçoit chaque professeur individuellement ou en groupe pour le plan de cours,

pour l'informer sur son groupe d'étudiants, pour transmettre les exigences et les préoccupations de l'organisation, pour faire connaître les ressources et l'aide qu'elle peut apporter. Durant la session le professionnel rencontre régulièrement les responsables départementaux, surtout individuellement. A la fin de la session, une dernière rencontre du groupe est consacrée à l'évaluation.

Par cet encadrement et par les fonctions qu'on lui attribue l'organisation de l'éducation des adultes vise à créer un noyau permanent de formateurs "adult minded" qui, par leur présence et leur action, vont créer le processus cumulatif et expansif dont on parlait précédemment. Cet encadrement rejoint en 1976-77 les professeurs (48%) de l'extérieur et les intégra du même coup à la structure départementale.

- Support à l'enseignement et aide aux étudiants

Dans aucune des cinq organisations étudiées on ne semble rencontrer de difficultés majeures à assurer les mêmes services qu'à l'enseignement régulier. Il faut certainement trouver solutions à plusieurs problèmes de gestion financière, de relations humaines, de communication ou de fonctionnement. Il faut faire des compromis, s'accommoder souvent de peu, jouer de diplomatie et d'acrobatie. Mais toutes ces difficultés, qui autrefois occupèrent la presque totalité des discours des gestionnaires de l'éducation des adultes, semblent céder la place aux problèmes plus fondamentaux du partage des pouvoirs, de la définition d'une mission et d'une politique cohérente de l'éducation des adultes, de la recherche des moyens nécessaires à la réalisation de cette mission et de cette politique.

Partout on offre des services de secrétariat, d'imprimerie, de bibliothèque, d'audio-visuel, d'atelier, de laboratoire, etc. L'aide pédagogique se poursuit comme support à l'individu qui rencontre des problèmes dans son processus d'apprentissage et comme source d'information qui peut l'orienter vers d'autres services moins disponibles dont il pourrait avoir besoin.

Partout on assure une présence, variable selon la dimension de l'organisation de l'éducation des adultes et selon son mode d'organisation (intégration, marginalité, semi-intégration ou semi-marginalité),

tant aux professeurs qu'aux étudiants. Partout on s'assure d'étendre aux adultes et à l'enseignement, qu'on leur donne, au moins le supplément de support que nécessite la répétition quelque peu adaptée des cours diffusés auprès des étudiants jeunes.

La phase avant-formation du temps partiel ouvert, à cause des nombreux facteurs déterminants imposés de l'extérieur, maintient l'organisation de l'éducation des adultes dans un rôle de gestion centrée sur le recrutement, l'admission et l'inscription. La phase pendant-formation, à cause des problèmes humains et structurels internes (partage et relations de pouvoir), à cause d'un manque de ressources et souvent d'un manque de politique andragogique cohérente et articulée, restreint l'organisation de l'éducation des adultes à la gestion de l'extension d'un enseignement pensé pour d'autres. Toutefois ce carcan est ici moins résistant et plusieurs efforts des organisations réussissent présentement à poser dans les collèges les questions fondamentales de l'éducation des adultes au collégial, tout en jetant les jalons organisationnels nécessaires pour assumer la mission que la loi leur a toujours définie en ce domaine.

c) La phase après-formation

Au temps partiel ouvert il n'y a pas de phase après-formation. Tout se termine avec la session d'examen final, la remise du bulletin cumulatif et quand il y a lieu, c'est peu fréquent, la remise du diplôme, du certificat ou de l'attestation. En formation populaire individuelle et dans quelques cours-maison de formation générale ou professionnelle tout se termine avec la dernière heure de cours.

Trois types d'étudiants sont impliqués dans l'après-formation: ceux qui poursuivront à la session suivante, ceux qui abandonnent, ceux qui complètent un programme (ou un cours isolé).

De la première catégorie d'étudiants on obtient parfois un feed-back informel par l'aide pédagogique. Le contenu se résume à l'expression de la satisfaction ou non quant au contenu, aux méthodes et au professeur du cours précédent. Ce feed-back ne porte jamais sur les difficultés ou les facilités d'appliquer les apprentissages faits au dernier cours.

De la deuxième catégorie, qui regroupe jusqu'à 40% de la clientèle du temps partiel ouvert, on n'obtient aucun feed-back significatif. Les organisations qui ont tenté par questionnaire ou par téléphone d'aller chercher ce feed-back ont obtenu des réponses dont l'interprétation versait constamment dans l'arbitraire à cause de la difficulté de valider les informations recueillies.

De la troisième catégorie on obtient parfois quelques réactions sur la satisfaction ou sur les effets de telle formation. Aucune relance n'est organisée systématiquement.

L'ensemble des étudiants ne demande aucun service après-formation si ce n'est le traditionnel relevé de notes.

En résumé pour les organisations de l'éducation des adultes et pour l'ensemble des opérations qu'elles y réalisent, le temps partiel ouvert constitue avant tout une extension à des clientèles composées d'adultes hétérogènes et isolés, du mode d'intervention éducative utilisé auprès des jeunes et du support que les collèges offrent déjà à ce type d'intervention. A la limite on pourrait dire que le temps partiel ouvert demande que la presque totalité des énergies et des ressources, que l'organisation des adultes lui consacre, passe à la gestion de deux phases: l'avant, consacré au recrutement et à l'inscription des clientèles et à l'organisation des cours, et le pendant, consacré à l'extension de l'enseignement. Une partie de ces ressources et de ces énergies est toutefois attribuée, selon différents modes, à la formulation d'une véritable andragogie, à son opérationnalisation, à son implantation, en particulier par le regroupement et l'animation d'un noyau de professeurs qu'on voudrait de plus en plus permanents en éducation des adultes.

On peut se demander pourquoi tant insister sur les modes d'intervention du "temps partiel ouvert" quand on cherche les éléments des O.E.A. qui pourraient être utilisés et modifiés pour implanter et développer la formation sur mesure. Le "temps partiel ouvert" par son modèle de l'extension aux adultes de ce qui se fait auprès des jeunes, n'est-il pas très différent du modèle de formation sur mesure? Que peut-il apporter à la formation sur mesure?

Nous avons insisté sur le "temps partiel ouvert" parce que les modes d'intervention qu'il regroupe et les modes d'organisation qu'il commande, constituent le modèle déterminant de l'éducation des adultes au collégial. C'est dans ce cadre que la formation sur mesure apparaît, s'implante et se développe. Et ce cadre est voulu et souhaité dominant par tous les niveaux de l'administration, donc de l'orientation, de l'éducation des adultes au Québec, à l'exception de plusieurs directions des O.E.A. et de quelques administrations de collège. Il importe de savoir si ce cadre présente assez d'ouverture pour permettre à la formation sur mesure d'y progresser ou si elle doit se développer à côté, en marge.

Il serait inutile d'énumérer et d'analyser ici les nombreuses différences entre le modèle d'extension et le modèle de formation sur mesure. Cette analyse conduirait inévitablement à la conclusion que la formation sur mesure, pour ne pas être étouffée, demande d'être implantée en marge du cadre dominant, dans des conditions favorables que ne peut lui assurer l'organisation actuelle du temps partiel ouvert. Cette analyse et cette conclusion, qu'il faudra rappeler quand on discutera des conditions d'implantation et de développement de la formation sur mesure, auraient toutefois l'inconvénient de faire oublier les quelques ouvertures que l'analyse du temps partiel ouvert révèle être importantes pour une stratégie de développement.

Ainsi, dans l'avant-formation du T.P.O., on conteste partout le rôle de la C.F.P. et le fait que par elle on enlève aux O.E.A. la responsabilité du choix et de l'approche de leurs clientèles. S'il n'y a pas d'opposition ouverte c'est que cette méthode n'a pas

## 2. LE TEMPS PARTIEL FERME

Le temps partiel fermé, rappelons-le, regroupe des clientèles relativement homogènes, au moins par l'expérience d'une situation semblable ou commune définie et structurée par une ou quelques organisations. Ces clientèles forment un groupe avant l'entrée en formation ou elles se forment en groupe autour d'un projet de formation. Sur la base de ce qu'elles ont en commun, l'expérience d'une situation qui leur impose des exigences nouvelles ou des changements, elles s'entendent sur un projet éducatif et sur un même cheminement. Tel est le dénominateur commun de différents modes d'intervention que nous avons regroupés après les avoir observés et analysés dans cinq organisations de l'éducation des adultes.

Le dénominateur commun aux projets spéciaux, aux cours-maison, aux contrats de service, à la formation sur mesure (définitions locales) n'est pas une garantie d'un processus opérationnel identique. Toutefois cette base assure une différence fondamentale par rapport aux modes d'intervention du temps partiel ouvert. Le temps partiel fermé ne s'adresse plus à des clientèles hétérogènes et isolées, mais homogènes et formées en groupe (ou rendues telles) et son mode d'intervention ne repose plus uniquement sur une logique de discipline mais d'abord sur une logique qui allie l'expérience et son objet immédiat, la situation, dont on aura tenté de mesurer les principaux éléments.

Au-delà de ce dénominateur commun, là où les différences s'affirment, on retrouve le poids déterminant de la participation et de la cohérence logique et chronologique des phases et des opérations de l'intervention. L'absence ou la présence de ces deux postulats fondamentaux, le type d'opérationnalisation et d'extension qu'on leur assure et les conséquences organisationnelles qui s'ensuivent, déterminent les différents modes d'intervention regroupés par le "temps partiel fermé" et les différents modes d'organisation qui leur correspondent. L'analyse du "temps partiel fermé" a permis d'approfondir les implications organisationnelles des modes d'intervention qu'il regroupe. Elle a d'abord confirmé les résultats de la recherche de 1974-75.(1) Nous y avons retrouvé les trois types de formation sur mesure qui ont été systématisés dans le document(2) de travail qui a servi au départ de l'opération R.A.I. (recherche-action et information en formation sur mesure)

---

(1) Campeau Daniel, Le Roux Jeanne, La formation sur mesure, Fédération des cégeps, Montréal, avril 1975.

(2) La formation sur mesure maintenant et ici.

beaucoup de traditions dans les administrations de collège. A l'image des adultes eux-mêmes, on fait silence, on devient poliment narquois et surtout on commence à s'organiser pour dépasser les méthodes du temps partiel ouvert. On tente de systématiser l'identification des clientèles, de rencontrer des groupes avant de les inonder de publicité, de rassembler des étudiants qui ont des caractères communs pour former des groupes fermés en vue d'un même cheminement.

Ainsi, dans le pendant-formation du T.P.O., les cinq O.E.A. cherchent à réaliser une andragogie, dont tous les éléments se trouvent opérationnalisés dans le modèle de formation sur mesure. Dans leurs tentatives de promouvoir cette andragogie, même si ces essais sont assez timides à cause surtout d'un manque de pouvoir, on n'hésite pas à tricher le système de l'extension. On s'organise pour engager le plus de professeurs de l'extérieur, on décourage ceux de l'intérieur ou on choisit "ceux qui ont compris l'éducation des adultes". Ailleurs on se tourne délibérément vers un encadrement et un perfectionnement des professeurs par la formule des représentants de départements ou par celle du contrat moral. Partout on tente d'échapper au modèle de l'extension et d'assurer les conditions d'une véritable andragogie qui ressemble étrangement à quelques caractères fondamentaux de la formation sur mesure.

Le T.P.O. n'est pas le T.P.F. et encore moins la formation sur mesure. S'il apporte peu d'éléments pour l'implantation de la formation sur mesure, cette dernière en s'implantant lui apporterait peut-être ce qui lui manque: l'opérationnalisation, l'instrumentation et l'organisation de ses intentions novatrices. En retour l'utilité de la formation sur mesure pour l'élaboration et la réalisation d'une politique cohérente de l'éducation des adultes, lui assurerait peut-être des fondements plus stables que ceux que lui fournit la marginalité actuelle.

## 2. LE TEMPS PARTIEL FERME

Le temps partiel fermé, rappelons-le, regroupe des clientèles relativement homogènes, au moins par l'expérience d'une situation semblable ou commune définie et structurée par une ou quelques organisations. Ces clientèles forment un groupe avant l'entrée en formation ou elles se forment en groupe autour d'un projet de formation. Sur la base de ce qu'elles ont en commun, l'expérience d'une situation qui leur impose des exigences nouvelles ou des changements, elles s'entendent sur un projet éducatif et sur un même cheminement. Tel est le dénominateur commun de différents modes d'intervention que nous avons regroupés après les avoir observés et analysés dans cinq organisations de l'éducation des adultes.

Le dénominateur commun aux projets spéciaux, aux cours-maison, aux contrats de service, à la formation sur mesure (définitions locales) n'est pas une garantie d'un processus opérationnel identique. Toutefois cette base assure une différence fondamentale par rapport aux modes d'intervention du temps partiel ouvert. Le temps partiel fermé ne s'adresse plus à des clientèles hétérogènes et isolées, mais homogènes et formées en groupe (ou rendues telles) et son mode d'intervention ne repose plus uniquement sur une logique de discipline mais d'abord sur une logique qui allie l'expérience et son objet immédiat, la situation, dont on aura tenté de mesurer les principaux éléments.

Au-delà de ce dénominateur commun, là où les différences s'affirment, on retrouve le poids déterminant de la participation et de la cohérence logique et chronologique des phases et des opérations de l'intervention. L'absence ou la présence de ces deux postulats fondamentaux, le type d'opérationnalisation et d'extension qu'on leur assure et les conséquences organisationnelles qui s'ensuivent, déterminent les différents modes d'intervention regroupés par le "temps partiel fermé" et les différents modes d'organisation qui leur correspondent. L'analyse du "temps partiel fermé" a permis d'approfondir les implications organisationnelles des modes d'intervention qu'il regroupe. Elle a d'abord confirmé les résultats de la recherche de 1974-75.(1) Nous y avons retrouvé les trois types de formation sur mesure qui ont été systématisés dans le document(2) de travail qui a servi au départ de l'opération R.A.I. (recherche-action et information en formation sur mesure)

---

(1) Campeau Daniel, Le Roux Jeanne, La formation sur mesure, Fédération des cégeps, Montréal, avril 1975.

(2) La formation sur mesure maintenant et ici.

PREMIER MODELE

"Le premier modèle de formation sur mesure est essentiellement fondé sur le schéma suivant: recherche des besoins locale et non systématique ⟶ définition locale des objectifs par les industries ⟶ programmation de cours-maison (courte durée) ⟶ publicité (sans information collective ou individualisée et sans aide pédagogique) ⟶ andragogie peu variée centrée sur le cours magistral et sur l'examen écrit, décidée par le professeur ⟶ absence de créditation, avec ou sans attestation locale.

DEUXIEME MODELE

Le deuxième modèle de formation sur mesure est fondé sur le schéma du premier - (recherche des besoins ⟶ adaptation ou invention des programmes) auquel on ajoute un souci d'adaptation andragogique, qui dépasse le niveau des intentions pour rejoindre la réalisation et une systématisation des opérations.

Recherche des besoins locale, informelle ou systématique, et expression informelle des besoins de quelques travailleurs menée par l'industrie ⟶ définition locale des objectifs surtout par l'industrie et par le collège ⟶ programmation adaptée ou nouvelle de cours ou de programmes ⟶ rencontre d'information et de consultation d'adultes formant déjà un groupe au travail (reprise du processus ou d'une partie du processus si nécessaire) ⟶ aide pédagogique individuelle ⟶ andragogie et évaluation variées fondées sur une participation instrumentale (consultative) des étudiants ⟶ avec ou sans créditation et certification.

## TROISIEME MODELE

Le troisième modèle de formation sur mesure est fondé sur le schéma du deuxième, auquel s'ajoutent de nouveaux éléments. On y retrouve une systématisation des opérations encore plus poussée et un renouvellement andragogique fondé sur une participation des étudiants plus étendue aux diverses phases du processus d'intervention et qui dépasse le niveau de la consultation pour atteindre celui d'une relative décision.

Recherche des besoins locale et systématique ⟶ définition des objectifs de l'entreprise et expression systématique des besoins des étudiants (constitue ici le mode de regroupement des étudiants) ⟶ confrontation des besoins et des objectifs ⟶ définition des objectifs de l'intervention ⟶ programmation nouvelle ou adaptation de programmes ⟶ aide pédagogique collective et individuelle ⟶ andragogie et évaluation variées fondées sur une participation relativement décisionnelle et incluant l'auto-évaluation ⟶ avec créditation et certification".

La recherche sur les cinq O.E.A. a donc permis de détailler et de concrétiser ces trois modèles et surtout d'approfondir leurs implications organisationnelles. Comme les opérations des différents modes d'intervention propres aux trois modèles, ont été décrites antérieurement, en particulier au chapitre III de la première partie, où l'analyse s'en est inspirée, nous présenterons surtout les aspects organisationnels des différentes phases du processus qu'implique le temps partiel fermé. Rappelons que notre objectif est de vérifier si les éléments organisationnels du modèle théorique de formation sur mesure se retrouvent dans la réalité de quelques O.E.A., de vérifier si les différentes phases organisationnelles de ce modèle et le support qu'elles requièrent sont réalisés et réalisables dans le contexte actuel.

a) La phase avant-formation

La phase avant-formation n'a pas la même extension au temps partiel fermé qu'au temps partiel ouvert. Dans ce dernier mode d'intervention la phase "avant" se terminait avec le début des cours parce que la formation ne commençait qu'à ce moment. Ici cette phase arrête au diagnostic de la situation car, s'il y a participation, la formation y débute. Elle commence donc bien avant la réalisation du programme d'apprentissage. Cette remarque n'est toutefois pas fidèle à tous les modes d'intervention regroupés sous le "temps partiel fermé". Parce que certains de ces modes escamotent des opérations et négligent la participation, la répartition des phases de leur processus a tendance à se rapprocher du "temps partiel ouvert". Ces modes d'intervention ont d'ailleurs conduit à la constitution du premier type de formation sur mesure dans la recherche de 1974-75. Et ce type n'a contribué à l'élaboration du modèle théorique que par les intentions qu'il manifestait sans arriver à les opérationnaliser.

• Les opérations

Les opérations organisationnelles de l'avant-formation du "temps partiel fermé" ne sont pas toujours conformes à celles que nous avons définies au chapitre précédent. Nous y avons développé trois séries d'opérations qui avaient pour buts d'identifier, de connaître et de choisir des clientèles susceptibles de correspondre aux visées de la formation sur mesure; de susciter et de recueillir des demandes d'intervention; de décider de telle intervention particulière et de préparer la démarche qui conduira à un projet et à une entente. Même si les opérations organisationnelles du T.P.F. ne correspondent pas à ces visées théoriques et parce que nous voulons vérifier dans quel contexte elles pourraient être réalisées, nous analyserons le traitement que leurs réservent les cinq O.E.A. étudiées.

- *identification, connaissance et choix des clientèles du temps partiel fermé.*

Après un examen attentif de chacune des cinq organisations, des modes d'intervention qu'elles réalisent au temps partiel fermé et des clientèles auxquelles elles s'adressent, on peut dégager quelques constantes quant aux activités de recherche que supposent l'identification, la connaissance et le choix des clientèles. On observe ici, comme au "temps partiel ouvert", qu'on ne fait pas de recherche systématique, dans une aire d'intervention déterminée, pour identifier et connaître des clientèles susceptibles de profiter, à cause de leurs caractéristiques, de leur situation et de leurs besoins, des modes d'intervention que nous avons nommés "temps partiel fermé".

L'identification et le choix des clientèles du temps partiel fermé relèvent plutôt et souvent, dans chacune des cinq O.E.A., de demandes qui surgissent à l'imprévu, de relations qu'entretient tel membre du personnel avec telle entreprise, telle association ou tel groupe, de méthodes improvisées sous la pression qu'exerce constamment l'impératif de l'autofinancement. Toutefois ces opérations atteignent parfois certaines formes de systématisation même si la recherche demeure inexistante ou informelle.

Les organisations qui opèrent depuis quelques années, dans certains cas depuis six ou sept ans, se sont défini par effet d'entraînement, une aire d'intervention, une ou quelques catégories de clientèles et quelques façons particulières d'intervenir. L'expérience s'est finalement cumulée en spécialisation. On interviendra dans un ou dans quelques-uns des secteurs suivants: dans la grande entreprise, dans la petite et moyenne entreprise, dans les services publics et para-publics (dans le secteur de l'éducation, des affaires sociales ou de la santé), dans les organismes socio-culturels ou socio-économiques, auprès des groupes de citoyens qui s'organisent tout en poursuivant une action commune pour la promotion d'une dimension de leur situation. Avec la spécialisation des secteurs d'intervention on obtient dans certaines organisations la spécialisation des modes, des objets et du personnel d'intervention. La roue commence alors à tourner et il arrive que les demandes s'accroissent dans le secteur où l'organisation est prête à intervenir sans trop de frais ou sans risquer des opérations de mauvaise qualité. Et il arrive qu'on détermine pour une période donnée, et non plus à la pièce, des secteurs d'intervention qu'on ira explorer, rencontrer, connaître et informer, de qui on suscitera des demandes et à qui on offrira des services adéquats parce qu'on connaîtra leur situation et leurs besoins. La spécialisation n'est malheureusement pas un cas fréquent et, de plus, si cette situation existe pour une ou deux organisations, l'incohérence et l'incertitude permanente des

conditions de l'éducation des adultes menacent constamment de détruire les plans et de ramener l'organisation aux courses folles de l'autofinancement.

A côté de cette rare spécialisation et en même temps qu'elle on observe d'autres façons moins élaborées de systématiser l'identification et le choix des clientèles. Comme au temps partiel ouvert, utilisant des informations dont l'expérience du personnel de l'organisation est la principale source, on identifie globalement des catégories de population (par région, par secteur d'activités, par occupation, etc.) et des catégories de besoins. On ajoute toujours à cette opération la considération des produits de l'O.E.A. et de ses ressources disponibles. Si le mode d'identification des clientèles est le même qu'au "temps partiel ouvert" l'approche pourra être différente et le choix, souvent, ne sera plus automatique. Ce mode d'identification, apparemment invariable, subit dans les faits plusieurs modalités selon qu'il s'oriente vers l'un ou l'autre des deux pôles suivants: la clientèle et ses besoins; l'organisation, ses ressources et ses produits. Si l'un ou l'autre prime on obtient deux types d'identification et à la limite deux modes d'intervention. Si la clientèle et ses besoins priment on observe que les opérations subséquentes viendront compléter cette identification, améliorer la connaissance qu'on a des clientèles et à la limite centrer l'intervention sur leur participation et sur leurs besoins de formation. Si l'organisation, ses ressources et ses produits prédominent, souvent à cause d'un problème de financement, l'identification des clientèles s'arrêtera dès qu'elles se seront inscrites aux activités qu'on leur aura proposées. On aura tendance à couper court aux opérations préalables, à passer directement à la réalisation du programme publicisé et à répéter, avec le temps, le modèle du temps partiel ouvert, avec ou sans participation, mais toujours avec un souci d'adaptation andragogique.

Quand ils ne sont pas laissés au hasard ou à l'improvisation, l'identification, la connaissance et le choix des clientèles se résument donc à la constitution de catégories de clientèles qu'on établira selon les caractéristiques et les besoins, si on veut pousser plus loin leur connaissance, ou selon les ressources et les produits de l'organisation, si on vise seulement la diffusion élargie de ces produits. Parfois ces opérations de l'avant-formation reposeront sur une spécialisation des secteurs d'intervention qu'aura produite l'expérience cumulée de quelques années.

- Approche des clientèles

Au "temps partiel fermé", quel que soit le mode d'identification, de connaissance et de sélection des clientèles, aucune des cinq organisations ne passe directement à la réalisation du programme d'apprentissage avant que ne soient approchées les clientèles quand ce ne serait que par une seule rencontre.

L'approche des clientèles comme on l'a définie en page 21 est un ensemble d'opérations qui a pour objectif final de susciter et de recueillir - et non d'accepter automatiquement - des demandes d'intervention. Logiquement elle se fonde sur l'opération précédente qui a fixé l'O.E.A. sur des groupes et des organisations auxquels elle assure une présence par différents moyens (rencontres, services - documentation - information - consultation - présence active, etc.) pour connaître ces clientèles, pour les informer du mode d'intervention, pour vérifier globalement s'il s'agit bien de besoins de formation et si des conditions favorables à l'intervention sont réunies.

Entendue en ce sens peu d'organisations ont une véritable politique d'approche des clientèles. On y observe plutôt les situations et les opérations suivantes.

Dans le cas où les interventions relèvent uniquement de demandes imprévues elles commencent habituellement par la première étape du processus de formation sur mesure, soit par la formulation d'un diagnostic sur la situation, sur les besoins et sur les ressources. On ne peut alors parler d'approche des clientèles telle que définie précédemment et qui suppose une démarche décidée et planifiée par l'O.E.A. Dans ce cas on accueille plus les clientèles qu'on ne les approche véritablement.

Dans certains cas, pressée par l'auto-financement, poussée par le désir de rentabiliser ses nouveaux modes d'intervention ou encore obligée par la grande quantité et la dispersion des individus ou des organisations, l'institution éducative recrutera par publicité certaines clientèles qu'elle aura rapidement identifiées au préalable. Ici on observe différentes façons de procéder. Si on a un programme établi, qui a fait ses preuves auprès de clientèles similaires, on se contentera parfois d'une simple publicité qui suscitera de nouvelles demandes d'intervention. Suite à ces demandes on procédera à la première étape

du processus qui se limitera à la confrontation du produit ou du service qu'on offre, aux résultats d'un diagnostic rapide.

On réunira ensuite la clientèle et on commencera la réalisation du programme. Ici l'approche se résume pratiquement à l'effort de publicité et à la rencontre de quelques représentants de cette clientèle.

S'il s'agit de clientèles nouvelles et que, par surcroît, on propose un programme qui n'a pas fait ses preuves, on aura la préoccupation, avant la publicité, de rencontrer au moins quelques représentants de ces clientèles, de leur proposer le programme préconçu, de vérifier s'il correspond à leur situation et à leurs besoins. Après vérification on procédera comme précédemment. Il y a donc ici rencontre formelle des clientèles mais à l'aide d'un projet concret, qui selon les intentions peut être un instrument d'approche (modèle III) ou un objet de vente (modèle I).

Si on se refuse à offrir un produit (cours ou programme), on invitera les clientèles, qu'on a identifiées au préalable et dont on a rencontré quelques représentants, à une ou quelques rencontres sur des thèmes susceptibles de les intéresser. On leur proposera de discuter ces thèmes en les reliant à leur situation et en dégageant leurs besoins de formation. Suite à ces rencontres on analysera la clientèle recrutée, on la complétera, on la formera en groupes homogènes avec lesquels on entreprendra les diverses phases du processus de formation sur mesure.

Enfin dans certaines organisations on identifie au préalable des groupes et des organisations auxquels on assure une présence par différents moyens, y compris par une information, parfois publicitaire, sur les services de formation qu'offre le collège et sur les modes d'intervention retenus au "temps partiel fermé". Même s'il arrive qu'on utilise des programmes déjà élaborés pour établir les premiers liens, habituellement le souci de l'organisation est beaucoup plus de présenter un processus qui permettra au client de prendre en charge ses besoins et qui lui fournira les moyens de les satisfaire. Sinon on tentera tout au moins d'adapter ces programmes et de favoriser le choix et à instrumenter dans le contexte ambigu et incohérent de l'éducation des adultes et ce à tous les niveaux. Au plan local, l'ambiguïté et

L'approche des clientèles, comme l'a démontré la recherche de 1974 et que confirme la présente analyse d'O.E.A., qui ont une proportion importante de leurs activités au "temps partiel fermé", se résume souvent à des rencontres d'employeurs ou de dirigeants d'association et de leurs représentants. Comme pour l'opération précédente, l'approche des clientèles n'échappe pas toujours à l'improvisation. Elle est parfois orientée beaucoup plus par la vente d'un produit (cours ou programme) que par l'objectif d'une connaissance approfondie des caractéristiques et des besoins de ces clientèles. Quand les organisations arrivent, par détermination ou par sécurité financière, à se dégager du modèle commercial que commande l'impératif de l'auto-financement, l'approche se modifie. Elle change d'orientation et tend à une systématisation qui se traduira par un plan et un programme de présence au milieu, en particulier à l'aire d'intervention choisie (secteur géographique, catégories de groupes et d'organisations), par l'organisation de services à la clientèle liés ou non à la formation et par une politique articulée de relations publiques.

- La décision d'intervenir

Sauf dans le cas où l'organisation a déterminé sa mission, choisi les clientèles qu'elle vise et ce qu'elle veut faire avec elles, et sauf dans le cas où des raisons de force majeure (manque de finances, de personnel, d'instruments, etc.) compromettent la réalisation de l'intervention, la plupart des demandes sont pratiquement acceptées sans examen.

La décision d'intervenir, qui théoriquement demanderait une série d'opérations pour juger de la pertinence des demandes en fonction de la mission, des objectifs, des moyens et des ressources de l'O.E.A. et pour préparer une démarche qui conduirait à une entente avec le commanditaire et les participants, n'est que très rarement systématisée. L'opérationnalisation de cette décision, qui devrait se concrétiser par des moyens aussi précis qu'un comité de sélection, un cahier de procédures, etc. n'existe presque pas. On arrive, bien sûr, à la signature de contrats, à la formulation d'ententes. La démarche pour y arriver et les critères de décision ne sont pas souvent explicités. S'il s'agit de diffuser un produit, comme au "temps partiel ouvert", cette démarche n'a pas à être précisée puisqu'il n'y a pas de décision à prendre si ce n'est que pour vérifier si on a les moyens d'intervenir. Ces moyens ont normalement été prévus avant la publicité. S'il s'agit

de vérifier s'il y a correspondance entre les caractéristiques et les besoins d'un groupe ou d'une organisation et un processus d'intervention, la décision ne peut être automatique. Elle doit être précédée d'un ensemble d'opérations préparatoires qui garantiront la réunion des conditions nécessaires à la réussite d'une intervention qu'on aura voulue et choisie.

Au moment des entrevues, deux O.E.A. travaillaient à l'analyse des opérations et des mécanismes à instaurer pour arriver à une décision articulée et partagée. Dans un cas on envisageait la création d'un comité de sélection de projets. Dans l'autre on s'orientait vers une décision collective de l'équipe des intervenants. Dans les deux O.E.A. on cherchait à appliquer l'idée de collégialité tout en identifiant les centres de responsabilités et le partage du pouvoir.

- Le traitement des exigences organisationnelles de la phase avant-formation.

La phase avant-formation n'est que très rarement organisée et systématisée au "temps partiel fermé". Pourtant chacune des cinq O.E.A. déplore ouvertement que l'identification, la connaissance et le choix des clientèles soient souvent laissés à l'impulsion des événements et des années, que l'approche des clientèles appartienne à trop d'improvisation, que la décision d'intervenir succombe facilement aux impératifs du financement. Chacune de ces organisations, dans la ligne de son orientation et des ses modes d'intervention arrive, par des chemins divers et pour une destination relativement différente, à expliquer cette absence de systématisation par une énumération et une description des mêmes facteurs. A travers les critiques et les doléances formulées par les dirigeants et les professionnels de ces organisations nous avons relevé les éléments de la problématique suivante qui sera reprise et approfondie dans l'analyse des principaux éléments d'une organisation de formation sur mesure réalisés par les cinq O.E.A.

La phase avant-formation n'est pas suffisamment organisée parce que la mission du "temps partiel fermé", et en particulier, de la formation sur mesure, est difficile à définir, à opérationnaliser et à instrumenter dans le contexte ambigu et incohérent de l'éducation des adultes et ce à tous les niveaux. Au plan local, l'ambiguité et

l'incohérence de l'éducation des adultes dans la structure des collèges et les problèmes humains de relation et de communication qui les intensifient, contribuent au maintien d'une tension entre deux régimes qu'entraîne la politique actuelle, celui de l'extension - intégration et celui de l'auto-financement - marginalité. Toutefois lorsque localement on arrive à réduire cette tension et à clarifier les relations structurelles et humaines, le problème de l'ambiguïté et de l'incohérence rebondit aux plans fédéral et provincial et à celui de leurs créations régionales. Ces différents niveaux d'administration favorisent depuis toujours le régime de l'extension - intégration tout en encourageant le régime de la marginalité par l'imposition de l'auto-financement, d'où l'ambiguïté et l'incohérence du système.

La phase avant-formation n'est pas organisée parce que la recherche qui fonde la moitié de ses opérations est largement compromise par l'entente M.E.Q. - M.T.M.(1) et par les rôles qu'on a attribués aux C.F.P.(2) au plan régional. Cette entente confine les O.E.A. pour une grande partie de leurs clientèles à un rôle de distributeur de cours. Une telle fonction nie carrément les ambitions du "temps partiel fermé" et de la formation sur mesure et les ramène au régime de l'auto-financement dans sa pureté des premières années du collégial.

Enfin l'organisation de la phase avant-formation est compromise à l'intérieur même des O.E.A. par trois principaux problèmes: la difficulté de vendre la formation sur mesure, les exigences coûteuses d'une politique d'approche des clientèles orientée par une présence soutenue au milieu et à ces clientèles, et l'invention d'une gestion qui assure à l'organisation une cohérence interne exigée par la conduite des interventions.

Si on examine les données qui fondent cet essai de problématique on est ramené aux exigences organisationnelles théoriques de la phase avant-intervention en formation sur mesure. Et on est obligé de constater que les O.E.A. n'arrivent pas suffisamment ou qu'elles arrivent difficilement à répondre à ces exigences.

Pour que les opérations de l'avant-formation puissent être réalisées et, par elles, que la formation sur mesure s'implante et se développe, nous avons défini, en page 8, quatre exigences organisationnelles essentielles.

---

(1) Ministère de l'Education et ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre.

(2) Commission de formation professionnelle.

L'O.E.A. devrait prévoir et situer le rôle et la place de la formation sur mesure dans sa mission, dans ses objectifs et dans ses moyens d'action. Les O.E.A. s'interrogent sur la possibilité, dans le contexte actuel, de réaliser cette exigence, dont elles reconnaissent pourtant le caractère essentiel.

L'O.E.A. devrait assurer la réalisation d'activités de recherche exigées par l'organisation d'un secteur de formation sur mesure et par la réalisation de telles interventions. Les O.E.A. rappellent que cette responsabilité leur est retirée par l'entente M.E.Q. - M.T.M. et par l'existence de la C.F.P.

L'O.E.A. devrait se définir une politique de relations publiques centrée sur l'approche, la connaissance et l'information de clientèles visées. Les O.E.A. posent le problème des coûts d'une telle présence dans un contexte d'auto-financement complet, compte tenu de la C.F.P. qui draine les argents à cette fin.

L'O.E.A. devrait assurer par une gestion efficace, précise et partagée, une coordination nécessaire à la rapidité des décisions et à la préparation des interventions. Les O.E.A. éprouvent des difficultés à définir et à établir une telle gestion dans le contexte structurel des collèges qui leur laissent peu de pouvoir et aussi à cause de certains problèmes internes de partage des rôles.

Néanmoins l'analyse précédente réunit trois aspects nettement positifs.

Même si elle se fonde sur des cas souvent isolés, cette analyse démontre que la majorité des opérations de l'avant-formation du modèle théorique sont réalisables et qu'elles sont effectivement réalisées.

Cette analyse, qui ne porte que sur cinq O.E.A. - il importe de le souligner - cumule déjà sur ces opérations un ensemble de pratiques et d'expériences concluantes qui auraient avantage à être colligées et partagées.

Enfin elle confirme, même si c'est par la négative, l'importance capitale des conditions organisationnelles théoriques. Sans la décision des trois niveaux d'administration locale d'inclure la formation sur mesure dans la mission de l'O.E.A. et du collège, sans l'assurance d'activités de recherche liées aux interventions, et en particulier aux opérations de l'avant-formation, sans politique d'approche des clientèles et sans gestion précise et partagée, soucieuse de coordination, on ne saura assurer l'implantation et le développement de la formation sur mesure que requiert la réalisation des opérations essentielles de l'avant-formation.

b) La phase pendant-formation

La phase pendant-formation, selon le modèle théorique que nous voulons confronter à la réalité des O.E.A., comprend quatre séries d'opérations: l'élaboration et la présentation d'un diagnostic et d'un projet d'intervention, l'élaboration et la présentation d'un programme d'apprentissage, la réalisation et l'évaluation de ce programme, la relance et l'évaluation de l'intervention.

*PREMIERE SERIE D'OPERATIONS*

La première série d'opérations est consacrée à l'élaboration et à la présentation d'un diagnostic et d'un projet d'intervention. Elle conduit à la formulation d'une entente ou à la signature d'un contrat.

- Rappel des opérations réalisées

Sans reprendre les résultats de la recherche de 1974 et l'analyse du chapitre III, on peut résumer à trois types les opérations que réalisent les O.E.A. pour arriver à un diagnostic, à un projet d'intervention et à une entente ou à un contrat.

Dans un premier type, souvent qualifié de marketing raffiné, les O.E.A. établissent un diagnostic rapide pour assurer la diffusion d'un cours, d'un programme ou d'un projet-maison. Dans ce type il n'y a pratiquement pas de distinction entre la phase promotion, la phase diagnostic et projet d'intervention, la phase élaboration du programme d'apprentissage. Tout se confond d'autant plus qu'on fonctionne presque toujours sur une courte durée. Seule la participation du commanditaire est habituellement assurée; celle des étudiants est reportée au moment de la réalisation du programme. Ce diagnostic étant rapide, la mesure des éléments de l'intervention est très sommaire. On observe d'ailleurs la grande simplicité des instruments de mesure. Enfin la seule cohérence dont on se soucie se limite au lien à vérifier entre les intérêts du consommateur et le produit local qu'on lui offre.

Le deuxième type se fonde aussi sur un cours, programme ou projet formulé, parfois sur une publicité invitant une population à une rencontre sur des thèmes précis. Ces moyens ne sont que prétextes à recruter une clientèle. Pour la suite des opérations on observe deux tendances: le retour au premier type parce qu'on est resté prisonnier d'un programme établi, ou la formation de groupes homogènes pour réaliser les opérations diagnostic, projet d'intervention et entente. Dans ce deuxième cas on observe du plus et du moins quant à la mesure, à la participation et à la cohérence des opérations selon qu'on aura plus ou moins de ressources à consacrer pour des raisons qu'on identifiera plus loin. Toutefois la difficulté de se départir du programme établi domine la plupart des O.E.A. qui procèdent ainsi. Et ce type a tendance à se réduire à une programmation locale préfabriquée et à une adaptation andragogique.

Le troisième type repose presque toujours sur une demande d'un groupe ou d'une organisation. Cette demande peut être spontanée ou elle peut avoir été suscitée par une publicité sur le mode d'intervention de formation sur mesure ou par une présence planifiée à une clientèle déterminée. Elle s'exprime habituellement en fonction d'un ou de plusieurs problèmes ou besoins observés dans une situation donnée. Elle appelle un diagnostic. Celui-ci, étant nettement recherché ou réclamé, il aura tendance à s'instrumenter. La participation, qui n'est pas toujours assurée - surtout celle des étudiants, parfois celle des organisations-rencontre deux problèmes majeurs quant aux conditions qu'elle requiert, en particulier le regroupement et l'homogénéisation des clientèles et une opérationnalisation nécessaire.

Dans l'ensemble le diagnostic est, pour la majorité des cas, ignoré, rapidement élaboré ou mal instrumenté. La présence d'un programme préfabriqué au point de départ du processus compromet la réalisation de cette série d'opérations fondamentales en formation sur mesure. Dans ce cas la présentation du projet d'intervention est reportée au début des activités d'apprentissage. Le diagnostic s'élabore, le projet d'intervention se formule et les deux se discutent par tous les participants quand le commanditaire et l'organisation intervenante sont centrés sur les problèmes ou sur les exigences d'une situation et sur la solution qu'ils commandent. Alors la réalisation de la première série d'opérations soulève d'autres problèmes organisationnels, souvent internes à l'O.E.A.

- Le traitement des exigences organisationnelles de la première série d'opérations.

Sur le plan théorique (1) les incidences organisationnelles de la première série d'opérations de la phase "pendant" répétaient celles de la phase "avant". Il en est ainsi sur le plan pratique. On retrouve sensiblement les mêmes difficultés organisationnelles ou les mêmes causes qu'à la phase précédente pour expliquer l'absence des opérations de cette première série, leur simplification ou leur difficile réalisation.

Dans le contexte actuel de l'éducation des adultes les O.E.A. n'arrivent que rarement à systématiser la recherche que demande le diagnostic des situations, des besoins et des ressources de formation; à favoriser et à opérationnaliser la participation de tous à ce diagnostic et à la décision sur un projet d'intervention.

Les politiques officielles, tant locales, régionales, provinciales que fédérales soutiennent un régime d'extension aux adultes des cours et des programmes déjà existants pour les jeunes. Elles concèdent certaines adaptations et même certaines créations qui sont autant d'exceptions dans un système qui ne prévoit aucune responsabilité et aucune ressource pour une recherche et une programmation locales. Au plan provincial ces opérations appartiennent aux M.E.Q. et M.T.M. coordonnés et aux comités de programmes composés de professeurs qui enseignent aux jeunes. Au plan régional le diagnostic appartient à la

---

(1) Voir p. 10.

C.F.P. qui, par les commandes qu'elle passe à l'O.E.A., définit déjà le projet d'intervention dans la ligne du modèle habituel décrit au "temps partiel ouvert". Dans ce contexte, les O.E.A. laissées à leurs seuls moyens, n'ont souvent d'autres solutions que de se soumettre aux commandes ou, si elles s'opposent, de réduire les opérations du "temps partiel fermé" à un diagnostic rapide et de reporter la participation au moment des activités d'apprentissage.

Si l'O.E.A., par le soutien d'une administration plus tenace, mieux organisée ou plus argentée, tente de réaliser et de systématiser cette première série d'opérations elle se bute à des problèmes internes, sensiblement les mêmes que ceux de la première phase.

Il n'est pas facile de vendre la nécessité d'un diagnostic et surtout d'un diagnostic participé. La clientèle (individus, groupes, et organisations), fidèle au modèle de la scolarisation, comprend difficilement la nécessité d'un diagnostic, d'une analyse de la situation, d'une expression des besoins. Les organisations attendent une solution toute faite. Les adultes attendent des cours. On a tendance à revenir au modèle le plus simple, sans doute plus commercial, celui d'une programmation préfabriquée localement avec participation au seul moment de la réalisation des activités d'apprentissage.

S'il n'est pas facile de vendre la nécessité de la participation pour la réalisation de cette première série d'opérations, il est aussi difficile de l'assurer. On a remarqué dans l'étude de la clientèle que pour la majorité des interventions, impliquant plusieurs organisations ou des organisations complexes, la clientèle est rarement regroupée et formée en groupe avant l'entrée en formation. Trop souvent, par un manque de ressources, on ne réalise pas le travail de regroupement qui constitue une condition essentielle à la participation.

Assurer la participation de tous au diagnostic et à la décision du projet d'intervention demande une opérationnalisation qu'on observe seulement lorsqu'on y engage des animateurs professionnels. Non seulement faut-il assurer une animation mais aussi un personnel spécialisé.

S'il n'est pas facile de vendre la nécessité d'un diagnostic il est aussi difficile de lui assurer une réalisation systématique et fonctionnelle. Il en est ainsi pour l'élaboration et la présentation du projet d'intervention. Dans les O.E.A. on engage des personnels différents pour réaliser les rôles et les tâches de recherche, d'animation, de programmation et de gestion requis par cette série d'opérations. On utilise des animateurs-organisateurs, des agents de promotion et de diagnostic, des spécialistes de la recherche, des gestionnaires, des experts en disciplines de l'intérieur ou de l'extérieur des collèges. Partout on observe les problèmes suivants: l'absence de recherche organisée, l'économie de ressources humaines relativement rares, la coordination et les relations entre différents regroupements de personnels, en particulier entre les animateurs ou les agents de diagnostic et les programmeurs.

Enfin, lorsque le diagnostic et la participation sont assurés, se pose le problème des limites de l'intervention de l'O.E.A. auprès de l'organisation et des participants. Ce problème appelle une décision des administrations. Dans chacune des cinq O.E.A. on n'en est qu'à la définition du problème qui, à ce stade de l'intervention, se pose surtout en terme de services à offrir aux organisations ou aux groupes à l'occasion du diagnostic.

La réalisation de la première série d'opérations du processus de formation sur mesure est rendue difficile comme dans le cas de la phase "avant", parce que les politiques actuelles favorisent un régime d'extension et attribuent la responsabilité de ces opérations à des organismes autres que ceux de l'éducation. Quand les O.E.A., dans les limites de l'auto-financement, décident de réaliser cette première étape du processus elles se butent à la résistance fréquente des clientèles, aux difficultés d'assurer et d'opérationnaliser la participation, à la rareté des ressources et aux problèmes de gestion qui en découlent, en particulier à l'organisation et à la coordination du personnel et des opérations.

## DEUXIEME SERIE D'OPERATIONS

Dans le modèle théorique de formation sur mesure la deuxième série d'opérations de la phase pendant-formation est consacrée à l'élaboration et à la présentation d'un programme d'apprentissage.

- Rappel des opérations réalisées

La présentation des opérations de la phase pendant-formation au "temps partiel fermé" s'est faite jusqu'à maintenant selon trois types d'intervention qui correspondent aux résultats de la recherche de 1974.

Avec le premier type, celui du marketing raffiné, on observe l'inexistence d'une série identifiée d'opérations consacrées à l'élaboration et à la présentation du programme d'apprentissage. L'élaboration de ce programme, rappelons-le, est comprise dans celle du projet d'intervention. Il en est ainsi pour la présentation du programme au commanditaire. Quant aux étudiants cette présentation leur sera faite au début de la prochaine étape. En somme, dans la majorité des cas de ce type, il s'agit d'une programmation préfabriquée, sans participation et sans référence vérifiée à une situation, dont la préparation appartient à un expert seul et dont la présentation sera morcelée à différents moments du processus d'intervention.

Dans le deuxième type on utilise aussi un cours ou un programme pour recruter une clientèle qu'on formera en groupes homogènes. Dans cette deuxième façon de procéder les opérations élaboration et présentation du programme d'apprentissage sont capitales pour déterminer si l'intervention ressemblera au premier type ou si elle sera centrée sur la situation et sur les besoins des participants. L'importance qu'on accorde à la participation est ici déterminante. Trop souvent la présentation du programme d'apprentissage néglige de faire le lien avec le diagnostic et ressemble aux rencontres d'information du "temps partiel ouvert". Si on y regarde de plus près on découvre que le diagnostic n'a pas été participé sauf par le commanditaire.

Dans le troisième type on observe une participation et une cohérence mieux opérationnalisées. L'élaboration se fait dans la suite logique du diagnostic et du projet d'intervention. La présentation du programme se fait dans la suite logique de la participation de tous au diagnostic et à la décision du projet d'intervention. Si le processus est bien engagé au début des interventions de ce troisième type, il tourne souvent court à ce stade parce qu'on n'a pas assuré les conditions nécessaires à la participation, soit le regroupement de la clientèle et l'opérationnalisation. On présentera le programme au début

de la prochaine étape ou, si on le présente ici, on négligera de faire le lien avec les étapes antérieures et on versera dans le type précédent.

Si on considère l'ensemble des activités du "temps partiel fermé" des cinq O.E.A. on peut conclure que cette série d'opérations n'est pas souvent un moment identifié et isolé dans le processus d'intervention. On la retrouve diffuse dans les séries d'opérations précédentes et subséquentes. Quand elle est identifiée et isolée on a un bon indice que le processus se fonde sur un diagnostic participé et qu'il se poursuivra dans la même logique.

- Le traitement des exigences organisationnelles de la deuxième série d'opérations.

La précision des exigences organisationnelles du modèle théorique (1) identifie cinq conditions pour la réalisation de la deuxième série d'opérations de la phase pendant-formation. Cette réalisation demande de l'O.E.A. une gestion soucieuse de coordination pour assurer la cohérence du programme d'apprentissage dans l'ensemble du processus d'intervention; une aide pédagogique individuelle soucieuse de recherche sur les individus pour assurer une valeur pédagogique à ce programme; des services de gestion souples et rapides pour fournir les informations sur les ressources disponibles qui assureront que le programme soit réaliste et réalisable; des experts en programmation avertis de la formation sur mesure qui respecteront la logique du diagnostic et du projet d'intervention tout en assurant le respect de la logique des disciplines; une animation pour assurer la participation.

Quel traitement réservent les cinq O.E.A. à ces conditions organisationnelles que réclame la deuxième série d'opérations?

La coordination, et, par elle, la cohérence de l'intervention créent problème aux O.E.A., en particulier dans ce passage difficile du projet d'intervention au programme d'apprentissage. C'est ici qu'il y a risque de brisure. Ce risque apparaît plus grand quand les opérations précédentes ont été assumées par des gestionnaires ou par des agents de promotion et que l'élaboration du programme d'apprentissage appartient à des programmeurs qui sont avant tout des professeurs ro~pus à la

---

(1) Voir page 13.

logique des disciplines. On observe dans la presque totalité des cas que les mécanismes de coordination et de communication, aussi ingénieux qu'il soient, n'arrivent pas à éviter si ce n'est la brisure au moins une certaine incohérence dans le processus. Ce problème de continuité et de logique se pose moins lorsque le processus est assumé en son entier par des animateurs et encore moins quand il s'agit d'animateurs-organisateurs, responsables de la gestion de l'intervention. Toutefois, dans ces cas, l'O.E.A. rencontre des problèmes de financement et à cause d'eux cherche à économiser en évitant les services de programmeurs. D'autres problèmes organisationnels surgissent alors en particulier dans les relations avec les professeurs, les départements et le syndicat des professeurs et des professionnels.

L'élaboration du programme d'apprentissage en formation sur mesure repose sur quatre catégories de données: celles du diagnostic de la situation et des besoins de formation, celles des objectifs et du projet d'intervention, celles des disciplines auxquelles réfère le projet et les données sur les personnes qui seront en apprentissage. Si la coordination des trois premières catégories crée déjà des problèmes de continuité à cause surtout des personnels différents auxquels elles font appel, la dernière est radicalement un problème par son absence absolue. Les données sur les personnes devraient normalement être recueillies par le service ou par l'agent d'aide pédagogique individuelle. Au "temps partiel fermé" ce service est particulièrement déficient. La connaissance des personnes, en particulier de leur expérience et de leur préparation académique, n'entre donc pas en considération dans l'élaboration du programme d'apprentissage. Ce problème, en plus de priver le programme de données précieuses pour une dimension andragogique, compromet parfois la réalisation de l'étape subséquente. Si les personnes sont trop hétérogènes au plan académique il se peut que l'homogénéité due à l'expérience et à la situation communes soit neutralisée au cours des activités d'apprentissage.

Suite à l'absence d'un service bien organisé d'aide pédagogique individuelle, l'admission (s'il y a lieu) et l'inscription se font souvent en retard. Cette carence peut entraîner des conséquences fâcheuses pour l'individu et pour l'organisation. Pour l'individu elle risque de lui assurer un mauvais raccordement au système de reconnaissance officielle. Elle lui fera doubler des cours. Elle l'amènera parfois à développer des espérances qui seront peut-être trompées quand il sera informé. Pour l'organisation elle entraîne incohérence en particulier dans ses relations avec le registrariat et l'informatique.

Quant aux services de gestion, en particulier ceux des finances et du personnel, qu'exige l'élaboration du programme d'apprentissage pour connaître les ressources disponibles, ils sont souvent inadéquats ou inefficaces. Partout les gestionnaires des O.E.A. et des interventions du "temps partiel fermé" souhaitent une budgétisation par projet pour assurer les responsables et les programmeurs des informations nécessaires à la définition d'un programme qui puisse être réalisé.

Quand il y a effectivement élaboration d'un programme d'apprentissage, et non seulement adaptation d'un programme existant, l'O.E.A rencontre un problème d'économie des ressources déjà introduit. Apparemment les organisations sont coincées entre diverses solutions qui sont toujours des compromis par rapport à l'idéal de la présence continue et simultanée de l'animateur avec divers spécialistes pour chacune des principales étapes de processus (promotion, diagnostic, programmation, enseignement, évaluation, relance). Comme cet idéal n'est pas financièrement possible on observe les compromis suivants: des animateurs à tout faire (diagnostic, animation, programmation, enseignement, évaluation, gestion); des animateurs-organisateurs associés à des professeurs-programmeurs, l'unité est toutefois assurée par l'animateur sans qu'il soit toujours présent; des agents de promotion et de diagnostic associés à des professeurs-programmeurs, il y a habituellement brisure dans le processus; des professeurs-programmeurs-animateurs, encadrés par un gestionnaire-promoteur, cas rare si l'animation est vraiment réalisée, sinon c'est un cas fréquent. A la limite on observe deux façons de résoudre le problème financier. On multiplie les rôles de l'animateur ou on multiplie ceux du professeur.

Si la première solution est choisie l'O.E.A. intervient dans des secteurs où ses animateurs peuvent être programmeurs et personnes-ressources et dans des secteurs où le collège n'a pas l'autorisation d'intervenir. On évite ainsi les problèmes avec le syndicat des professeurs.

Si la deuxième solution est choisie on rencontre le problème de l'encadrement et du perfectionnement de professeurs habitués à une logique de discipline et, surtout, dont on ne peut jamais garantir une permanence en éducation des adultes.

Quand l'élaboration et la présentation d'un programme d'apprentissage constituent au "temps partiel fermé" une série identifiée et isolée d'opérations, elles posent aux O.E.A. un problème de cohérence et de continuité dans le processus d'intervention. Ce problème est résolu par l'engagement d'animateurs-organisateurs. Cette solution entraîne toutefois d'autres problèmes de gestion, en particulier celui d'une économie de ressources qui risque de compromettre la qualité de l'intervention et précisément celle du programme d'apprentissage. Cette qualité est aussi menacée par les nombreuses déficiences du service d'aide pédagogique individuelle et des services de gestion. Toutefois chaque O.E.A. trouve solution à ces problèmes et contribue ainsi à l'expérimentation de différentes formules organisationnelles qui seront utiles pour l'identification des principales conditions d'implantation et de développement de la formation sur mesure.

## TROISIEME SERIE D'OPERATIONS

La troisième série d'opérations est entièrement polarisée par la réalisation du programme et des activités d'apprentissage et de leur évaluation, par la définition des objectifs d'actualisation des acquis dans la situation de départ et par la préparation d'un plan d'essai.

- Rappel des opérations réalisées

Suite à l'analyse des monographies recensées en page 67 (Tome I) chapitre 4 et suite à l'étude des opérations que soutiennent les cinq O.E.A. dans cette troisième étape de la phase pendant-formation, on peut résumer la situation par la description de deux façons de procéder pour la réalisation du programme d'apprentissage et de ses suites.

La première façon de procéder, et qui est de loin la plus utilisée au "temps partiel fermé", constitue une reprise et un enrichissement de la pédagogie traditionnelle. En effet au moment de la réalisation du programme d'apprentissage on observe dans la majorité des interventions un retour à la primauté de la logique des disciplines sur celle de l'expérience et de la situation. Tout se passe comme si les opérations de diagnostic de la situation, de l'expression des besoins,

de la définition des objectifs de l'intervention n'avaient servi que de préalables à l'élaboration du programme d'apprentissage. Ce dernier devient la pierre angulaire du processus d'intervention et sert à la traduction d'une logique d'expérience et de situation en une logique de discipline essentielle à toute réalisation d'un programme d'apprentissage.

On retrouve cette façon de procéder dans tous les cours et programmes du type "marketing raffiné". Dans les autres types elle se rencontre là où on ne peut assurer la présence un peu suivie d'un animateur. Dès qu'un professeur assure seul la continuité dans la réalisation du programme d'apprentissage, surtout si ce dernier a été préparé et conçu par d'autres, on note que la logique de discipline finit par dominer. Enfin cette pédagogie traditionnelle enrichie s'observe dans la majorité des programmes de courte durée même si la présence continue d'un animateur est assurée. Il semble qu'on ne puisse réaliser toutes les étapes requises par une pédagogie de situation et de participation si la durée n'est pas assez longue.

Toutefois, avec cette première façon de procéder on arrive beaucoup mieux qu'au "temps partiel ouvert" à réaliser une référence constante au réel, à la situation et à l'expérience des individus et des groupes. L'andragogie rêvée au "temps partiel ouvert" est ici opérationnalisée et favorisée par une programmation conçue ou adaptée en fonction d'une analyse de situation et de besoins de formation, par la constitution de groupes homogènes venant d'une même organisation ou d'une même catégorie d'organisations, par un encadrement plus serré du personnel intervenant.

Dans la deuxième façon de procéder, beaucoup moins fréquente, on arrive à maintenir une continuité et une cohérence avec tous les éléments qui ont présidé à la réalisation des opérations antérieures en particulier avec la mesure des éléments d'une intervention et avec la participation. On observe donc une andragogie fondée essentiellement sur l'analyse d'une situation commune aux membres d'un groupe homogène, sur leur expérience, sur leurs besoins de formation et sur leur participation. Cette situation et cette expérience ne sont plus ici objets de référence mais fondements d'un apprentissage dont les résultats seront immédiatement mis en application par un plan d'essai qu'on aura défini durant la réalisation du programme.

- Le traitement des exigences organisationnelles de la troisième série d'opérations.

Les exigences organisationnelles théoriques définies en page 14 pour cette troisième série d'opérations ont d'abord mis en évidence la gestion. Puisqu'il s'agit de réaliser les activités du programme d'apprentissage plusieurs tâches d'organisation doivent être accomplies. Et qui dit organisation parle d'un rôle de gestion. Toutefois ici encore l'accent a été mis sur la coordination. L'attention s'est ensuite portée sur les différents groupes (intervenants, étudiants, organisations) impliqués dans la réalisation du programme d'apprenitssage pour leur assurer soutien et encadrement. Enfin on a posé le problème de la communication avec les différents services qui, sans être directement reliés à l'O.E.A., assurent à ses interventions un support nécessaire, parfois essentiel.

Le problème de la coordination, et par elle celui de l'unité et de la continuité de l'intervention, est ici solutionné selon différentes façons qui ont été initiées aux étapes précédentes. Dès la première phase on s'est interrogé sur le meilleur moyen d'assurer un lien fonctionnel entre les diverses opérations, étapes ou phases d'une intervention. On retrouve ici les diverses solutions avec leurs avantages et leurs inconvénients.

En définitive si la réalisation du programme d'apprentissage est laissée aux professeurs seuls après leur avoir remis tous les documents ou toutes les informations - souvent verbales - sur les étapes antérieures on observe une forte tendance aux adaptations d'une pédagogie traditionnelle fondée sur une logique de disciplines à transmettre. Les mécanismes de communication ne suffisent donc pas. On tentera dans certains cas de corriger la situation par un encadrement systématique et par un perfectionnement des professeurs. Cette solution est difficile d'application parce que peu de professeurs sont stables en éducation des adultes. Le travail est toujours à recommencer. Et c'est vrai autant pour les professeurs de l'extérieur, que parfois on recherche délibérément, que pour les professeurs de l'intérieur.

Si on assume la fonction animation tout au long de l'intervention, et surtout si on l'assume par l'engagement d'animateurs professionnels, présents pour une partie ou pour la totalité du temps que prend la réalisation du programme, on observe la pratique d'une andragogie

cohérente avec les opérations antérieures. Il n'y a pas brisure. Le diagnostic de l'intervention et la participation ont ici leur suite logique. La définition des objectifs du réinvestissement des acquis de formation et l'élaboration d'un plan d'essai s'expriment ici au moins au plan des préoccupations. Cette solution toutefois est onéreuse et les différentes tentatives d'économie ont parfois de mauvaises conséquences sur les conditions d'apprentissage et sur la cohérence de l'O.E.A. en particulier dans ses relations avec les professeurs, les départements et les syndicats.

L'encadrement des différents groupes et le soutien qu'on leur organise est tout compte fait embryonnaire. On a déjà souligné les déficiences du service d'aide pédagogique individuelle auprès des étudiants au moment de l'entrée en formation. Si les services élémentaires sont assurés de façon rudimentaire et le plus souvent avec un retard appréciable, on ne peut se surprendre de l'absence de ces services en cours de réalisation du programme d'apprentissage.

Quant aux professeurs ou aux personnes-ressources, il est significatif de ne retrouver au temps partiel fermé aucun encadrement et aucun soutien particuliers. Quand cet encadrement et ce soutien (comité de professeurs-animateurs, équipes de représentants de départements, animation individuelle, perfectionnement, etc.) existent ils appartiennent d'abord à l'initiative du "temps partiel ouvert".

Enfin durant la réalisation du programme d'apprentissage on n'a relevé dans aucune des cinq O.E.A. une forme quelconque de support ou d'encadrement qui permettait aux organisations commanditaires, quand il y a lieu, de suivre le processus d'intervention et d'apporter ou de préparer leur contribution pour en assurer l'efficacité. Cet oubli explique peut-être en partie l'absence du réinvestissement des acquis et de l'élaboration et de la réalisation d'un plan d'essai.

Le support aux différents groupes et à la réalisation des opérations de cette troisième série soulève le problème des relations de l'O.E.A. avec les différents services qu'organisent les collèges. Ces services, dans quatre des cinq collèges étudiés, n'ont pas de mandat explicite en fonction de l'éducation des adultes. De plus l'O.E.A. n'a aucun pouvoir sur la direction de ces services. Si dans un cas ou deux on est arrivé à négocier des protocoles d'entente avec quelques services, dans l'ensemble on procède encore avec diplomatie et acrobatie,

souvent à la pièce. Quand on déplore cette situation on le fait avec grande modération qui ressemble à de la résignation, comme si on n'espérait plus de changement et qu'on avait trouvé solutions ailleurs.

Dans les cinq O.E.A. la réalisation du programme d'apprentissage a fortement tendance au "temps partiel fermé" à se conformer au modèle pédagogique traditionnel enrichi par une programmation respectueuse de la situation, de l'expérience et des besoins et par la réunion de conditions d'apprentissage favorables. Quand on assure la présence d'animateurs pour la durée du programme ou pour une bonne partie de sa réalisation, on observe un effort andragogique conforme à la logique du début du processus et conséquemment une meilleure coordination des opérations. Toutefois dans un cas comme dans l'autre on n'arrive pas à la définition du réinvestissement des acquis et à la préparation d'un plan d'essai. Dans un cas comme dans l'autre les O.E.A. offrent peu de support et d'encadrement aux différents groupes impliqués, intervenants, étudiants, organisations. Enfin comme "au temps partiel ouvert" elles se situent souvent en marge des services organisés par les collèges et préfèrent s'en tirer par un système de relations officieuses.

## QUATRIEME SERIE D'OPERATIONS

La dernière série d'opérations de la phase pendant-formation est consacrée à la relance et à l'évaluation. La relance doit permettre de vérifier jusqu'à quel point les objectifs du réinvestissement des acquis et du plan d'essai, définis à l'étape précédente, ont été atteints et dans quelles conditions. L'évaluation de l'intervention doit permettre une mesure des résultats de cette intervention par rapport aux objectifs de départ et du poids des éléments et événements dans l'obtention de ces résultats.

Cette série d'opérations n'est pratiquement jamais réalisée dans chacune des cinq O.E.A. Le "temps parteil fermé" n'arrive pas plus que le "temps partiel ouvert" à dépasser la limite traditionnelle de la fin des cours et de la remise des notes comme frontière de l'éducation. Toutefois la préoccupation de la relance et de l'évaluation des résultats d'une intervention apparaît chez les responsables du "temps partiel fermé". On cherche alors à expliquer l'absence de ces opérations par les mêmes facteurs qui ont expliqué les problèmes de réalisation de la phase avant-formation et de la première série d'opérations de la phase pendant-formation.

La mission des collèges et des O.E.A. en éducation des adultes n'inclut pas "le temps partiel fermé". On n'a donc pas les moyens de réaliser toutes les opérations qu'on souhaiterait en particulier la présence au milieu, le diagnostic, la relance et la mesure des résultats. Le contexte des politiques actuelles ne favorise pas plus que les organisations locales l'exécution de ces opérations essentielles. Le financement du début et de la fin du processus devient alors difficile, si ce n'est impossible, d'autant plus que les clientèles (individus, groupes et organisations) ne voient pas toujours la nécessité de telles opérations étant habituées au modèle répandu et enraciné de scolarisation. Enfin la relance et l'évaluation demanderaient que les O.E.A. assument des activités de recherche qui sont attribuées à la C.F.P. dans l'entente M.E.Q.- M.T.M.

Cette dernière série d'opérations n'est vraiment pas réalisée.

c) La phase après-formation

Sur un plan théorique (1) la phase après-formation devait permettre à l'O.E.A. de s'évaluer après une période d'intervention. Sur la base d'une analyse synthèse des évaluations de ses interventions, l'O.E.A. devait confronter ces résultats aux objectifs qu'elle s'était fixés en début de période en fonction de sa mission, de ses modes d'intervention, de ses ressources et de ses moyens d'action. Cette évaluation devait servir à la correction du plan en cours ou à la préparation d'un nouveau plan pour une nouvelle étape ou pour une nouvelle période.

Au moment des entrevues, en mai et juin 1976, quatre des cinq O.E.A. évaluaient les opérations de l'année. Dans aucun cas l'évaluation ne pouvait reposer sur la mesure des résultats des interventions. On a vu que la dernière série des opérations de la phase pendant-formation ne se réalise pas. L'évaluation repose donc surtout sur des données quantitatives et sur un feed-back informel. De plus elle se fait souvent selon des critères mal définis car on n'a pas toujours clarifié la mission de l'O.E.A., ses objectifs, ses moyens d'action et on n'a pas toujours défini en début d'année un plan d'action pour l'ensemble de l'organisation et pour chacun de ses secteurs d'intervention.

---

(1) Voir page 16.

Au moment des entrevues trois O.E.A. s'engageaient dans une opération de définition ou de précision de leur mission. Elles avaient des projets d'envergure pouvant aller jusqu'à un remaniement d'une partie ou de l'ensemble de l'organisation à partir d'une analyse de leur expérience passée au "temps partiel fermé" et en particulier en formation sur mesure.

La phase après-formation est orientée par les opérations bilan et prévision, dans des opérations de gestion ou d'administration. Sa réalisation, dans deux des cinq O.E.A., a demandé la participation de l'adminsitration générale du Collège, des Services pédagogiques et de l'O.E.A. Elle a requis de ces différentes instances une décision commune sur l'orientation de l'éducation des adultes et, plus particulièrement de la formation sur mesure. Dans un troisième collège, l'évaluation du "temps partiel fermé" a réclamé la participation de la direction des Services pédagogiques en plus de celle de l'O.E.A. Dans un dernier cas cette évaluation n'a pas dépassé les limites de l'O.E.A. tout en suscitant des transformations importantes.

Si une organisation peut rationnellement définir sa mission, choisir ses clientèles et ses modes d'intervention dans les limites des ressources qu'elle aura mesurées, il arrive aussi que des clientèles inattendues et des interventions imprévues amènent finalement l'O.E.A. aux mêmes résultats après quelques années d'expérience!

En résumé, pour les organisations de l'éducation des adultes, les différents modes d'intervention éducative du "temps partiel fermé" peuvent constituer une réponse aux impératifs de l'auto-financement, une façon d'échapper au modèle de l'extension et de réaliser des projets rendus difficiles par le contexte du "temps partiel ouvert" ou une tentative d'inventer et de développer un nouveau processus commandé par une conception nouvelle de l'éducation, par un souci d'adaptation andragogique ou par les besoins de clientèles différentes. Toutes ces significations peuvent aussi se présenter dans une même organisation.

Pour nous, les différents modes d'intervention éducative du "temps partiel fermé" nous ont permis de vérifier si les exigences

opérationnelles du modèle théorique de formation sur mesure sont satisfaites par la réalité de cinq O.E.A. En particulier nous avons pu observer si les phases organisationnelles, leurs opérations et leurs conditions de réalisation trouvent un terrain favorable dans l'organisation de l'éducation des adultes de ces cinq collèges.

Nous n'avons donc pas à évaluer ces modes d'intervention et à leur déterminer telle signification, telle orientation ou telle transformation. Si nous semblons les juger par rapport au modèle théorique c'est pour évaluer ce dernier par une confrontation avec le réel du "temps partiel fermé". Si nous semblons évaluer les conditions d'une hypothétique transformation de ces modes d'intervention c'est pour mesurer tous les possibles d'un développement du processus de formation sur mesure.

Le tableau que dessine l'analyse de la phase avant-formation du "temps partiel fermé" réunit peu d'éléments favorables à l'implantation et au développement du modèle théorique de formation sur mesure.

La recherche nécessaire à l'identification, à la connaissance et au choix des clientèles ne se fait pas plus ici qu'au "temps partiel ouvert". Sauf en quelques cas on arrive mal à dépasser l'imprévu et l'improvisation.

Si partout on rencontre les clientèles avant l'entrée en formation, l'approche est souvent partielle et sommaire. Elle a fortement tendance à revenir au mode commercial et publicitaire observé très souvent au "temps partiel ouvert". Parfois, avec une variété assez surprenante de moyens, on réalisera cette présence au milieu et aux clientèles que préconise le modèle théorique.

Enfin très souvent la décision d'intervenir n'existe pas. Certaines O.E.A. en sont toutefois à définir les critères et les mécanismes d'une décision fondée et partagée.

Ce tableau déjà sombre ne s'éclaircit guère quand on considère les raisons que donnent les responsables des O.E.A. pour expliquer la rareté des éléments favorables. Si les facteurs qui relèvent de l'organisation locale peuvent être corrigés avec une relative facilité, les problèmes qui originent des politiques et des structures régionales, provinciales et même fédérales laissent peu d'espoir d'une transformation rapide.

La phase pendant-formation réunit quatre séries d'opérations. La première, consacrée à l'élaboration et à la présentation d'un diagnostic et d'un projet d'intervention, arrive difficilement à une réalisation

satisfaisante. Le diagnostic est souvent sommaire et mal instrumenté. Le projet d'intervention est souvent préfabriqué; la participation, rarement assurée. On éprouve les mêmes difficultés que dans l'avant-formation. Les politiques actuelles favorisent un régime d'extension et attribuent la responsabilité du diagnostic, avec les moyens qui l'accompagnent, à des organismes autres que ceux de l'éducation. Quand l'O.E.A. réussit à systématiser les opérations de cette série elle se bute à des problèmes internes déjà rencontrés dans la phase précédente. Elle doit convaincre la clientèle du bien fondé d'un diagnostic participé; elle doit regrouper dès le départ des clientèles souvent dispersées; elle doit opérationnaliser la participation avec un personnel réduit et des ressources minimales, tout en assurant une coordination efficace.

La deuxième série d'opérations, consacrée à l'élaboration et à la présentation d'un programme d'apprentissage, est fréquemment noyée dans l'étape précédente ou au début de l'étape subséquente. Cette tendance s'observe dans les nombreux cas où on s'appuie sur un cours ou sur un programme préfabriqués. On arrive toutefois dans chacune des O.E.A. à isoler cette série d'opérations et à la réaliser. On rencontre alors le problème de la cohérence et de la continuité du processus d'intervention. Pour assurer la suite logique avec le diagnostic et le projet d'intervention et pour maintenir la participation de tous on fait appel à plusieurs solutions dont la plus profitable comporte l'engagement d'animateurs-organisateurs qui agiront comme intervenants tout au cours de l'intervention. Parfois ils travaillent à l'intérieur d'un ou de quelques départements. Cette solution efficace entraîne par les coûts qu'elle impose, une restriction des ressources pour la programmation. Cette économie menace la qualité du programme d'apprentissage. Cette qualité est aussi menacée par les déficiences du service d'aide pédagogique individuelle et par celles des services de gestion qui ne fournissent pas les informations requises pour l'élaboration d'un programme d'apprentissage respectueux des individus et des ressources disponibles.

La troisième série d'opérations, consacrée à la réalisation du programme et à la préparation du réinvestissement des acquis de formation, constitue la pierre d'achoppement du modèle théorique de formation sur mesure. La préparation du réinvestissement ne se fait pratiquement jamais. On en a à peine la préoccupation dans quelques interventions. Quant à la réalisation du programme elle constitue dans la majorité des cas du "temps partiel fermé" une bonne façon d'opérationnaliser les rêves du "temps partiel ouvert". On retrouve donc surtout une pédagogie traditionnelle enrichie par un programme fondé sur une analyse des besoins, par la réunion de groupes homogènes, par une situation et une ou des organisations communes, par les opérations précédentes qui ont suscité la participation et l'intérêt des étudiants. Quand la pédagogie se transforme pour se centrer et se fonder, d'abord et totalement, sur les résultats des étapes précédentes et sur les prolongements d'une participation engagée depuis le début, les O.E.A. ont habituellement assumé et assuré la fonction animation. Toutefois, à cause des coûts de cette formule, les O.E.A. ont tendance à économiser sur la fonction enseignement. Cette tendance ou cette solution, en plus d'entraîner des problèmes de relations avec les professeurs, les départements et les syndicats, menace la qualité de l'aide à l'apprentissage. Cette qualité est par ailleurs compromise par l'absence ou par les nombreuses déficiences des services aux différents groupes, par le manque d'encadrement et de perfectionnement des professeurs et par la pauvreté du support à l'enseignement.

La dernière série, consacrée à la relance et à l'évaluation de l'intervention n'est pratiquement jamais réalisée. On explique cette situation par les mêmes facteurs qui entravaient la réalisation de la phase avant et de la première série d'opérations de la phase pendant-formation.

Malgré le peu de données qu'a réunies la recherche sur la phase après-formation - les O.E.A. n'avaient pas terminé les opérations de cette phase pour l'année 1975-76 -, on a découvert un indice important du poids du "temps partiel fermé" dans l'orientation actuelle des O.E.A. L'évaluation des interventions de ce secteur avait déjà entraîné l'analyse de transformations majeures pour l'année 1976-77 et demandé, dans trois cas, la participation de l'administration des collèges soit par la direction des Services pédagogiques, soit par la direction générale.

Dans l'ensemble l'analyse précédente dessine un tableau plutôt sombre pour l'implantation et le développement du processus de formation sur mesure. Précisément la mesure est rarement systématique; la participation n'est pas continue et ne touche souvent qu'une partie de la clientèle. Si par l'engagement d'animateurs-organisateurs on améliore la mesure et la participation, et si on assure une cohérence logique et chronologique au processus d'intervention, on entraîne par cette solution plusieurs problèmes d'organisation, de relations et de ressources qui risquent de compromettre par ailleurs la qualité des interventions.

Toutefois, même si souvent l'analyse ne se fonde que sur des cas isolés, elle démontre que la majorité des opérations du modèle théorique sont réalisables et qu'elles sont effectivement réalisées. La grande absence, observée dans les cinq O.E.A., concerne la préparation du réinvestissement des acquis et la relance.

Cette analyse, qui ne porte que sur cinq O.E.A., cumule déjà sur les opérations du processus un ensemble de pratiques et d'expériences concluantes qui auraient avantage à être colligées et partagées. Les monographies poursuivaient aussi cet objectif.

Enfin l'analyse précédente confirme, même si souvent c'est par un constat de leur absence, l'importance capitale des conditions organisationnelles théoriques. Ces conditions seront regroupées et étudiées pour les cinq O.E.A. dans le prochain chapitre.

## C) POUR UNE ORGANISATION DE LA FORMATION SUR MESURE DANS LES ORGANISATIONS ACTUELLES DE L'EDUCATION DES ADULTES

Les modes d'intervention d'une institution éducative et le support que leur réalisation requiert sont à la fois l'origine et la résultante des principaux éléments de son organisation. L'analyse de ces modes d'intervention et de leurs exigences permet, avec l'analyse des clientèles et de leurs besoins, d'identifier et d'expliciter la mission de l'organisation: ce qu'elle veut faire, avec qui, pour qui et comment. Elle permet aussi d'identifier et d'expliciter les éléments que cette organisation réunit et aménage pour réaliser sa mission: les fonctions qu'elle assume selon telle orientation et avec telles caractéristiques; l'arrangement structurel de ces fonctions, qui définit les centres de responsabilité et le partage du pouvoir; les mécanismes de fonctionnement et les différents types de relation entre groupes et individus; les ressources humaines, matérielles et financières allouées.

Sur la base de l'analyse précédente des deux principaux modes d'intervention du "T.P.O." et du "T.P.F.", des éléments de leur organisation et des problèmes que cette organisation rencontre, nous vérifierons maintenant si les principaux éléments d'une organisation de formation sur mesure se retrouvent dans les cinq O.E.A. et comment ils se présentent. Nous avons retenu sur un plan théorique huit éléments que nous avons analysés en fonction des postulats de la formation sur mesure et des exigences de son processus opérationnel: la recherche, l'approche des clientèles, les services à la clientèle, la programmation, l'enseignement, le support à l'enseignement, la gestion et l'administration générale.

## 1. LA RECHERCHE

Dans une organisation de formation sur mesure la fonction recherche est diffuse et répond à des besoins variés qui se présentent à toutes les phases. Idéalement cette fonction demanderait l'existence d'un service spécial dont les activités seraient assumées par une équipe multidisciplinaire. Au minimum elle demandera une coordination réalisée par un responsable identifié. Elle sera alors non seulement diffuse et variée au cours du processus mais dispersée et partagée dans toute l'organisation. C'est d'ailleurs la situation qui prévaut dans les O.E.A. mais souvent sans aucune coordination.

### a) La situation dans les cinq O.E.A.

La fonction recherche n'est organisée systématiquement dans aucune des cinq O.E.A. Il n'y a pas de service spécialisé. La recherche est rudimentaire pour ne pas dire inexistante: mauvaise cueillette des données, classification sommaire, analyse superficielle, instrumentation déficiente, personnel non spécialisé. Jamais on n'assume les principaux types de recherche exigés par l'action et ce aux principales étapes du processus. Aucune personne n'est identifiée pour assurer la coordination des quelques activités qui se réalisent et des quelques personnes dispersées qui en sont responsables.

Au "T.P.O."mais surtout au "T.P.F." on retrouve dans les cinq O.E.A. la dispersion suivante des activités et du personnel de recherche. Et il s'agit beaucoup plus d'un potentiel à exploiter que d'une réalité implantée et développée.

- La recherche sur le milieu et sur les clientèles, quand elle existe, est toujours très élémentaire. Elle est habituellement réalisée par le coordonnateur de l'O.E.A., par le responsable de la formation professionnelle ou par des agents de promotion. Elle se limite souvent à la constitution de listes et à la collecte de quelques données générales sur des régions et sur des catégories occupationnelles.

- La recherche pour l'établissement du diagnostic de la situation et des besoins de formation, pour la relance et pour l'évaluation des résultats de l'intervention comprend des activités de nature et de

qualité très variables. Elle va de la recherche documentaire à l'analyse statistique, de la collection sommaire de données à l'administration scientifique d'un questionnaire ou d'un schéma d'entrevue individuelle ou de groupe. Cette recherche est assumée par des agents de promotion à qui on confie aussi le diagnostic, par des animateurs-organisateurs, parfois par une firme spécialisée ou par un spécialiste de l'intérieur ou de l'extérieur du collège dont on a retenu les services pour sa compétence dans le domaine.

- Un troisième type de recherche pourrait regrouper des données sur les individus, sur leur origine et leurs conditions socio-économiques, leur passé académique, leurs ressources, leur profil d'apprentissage, etc. Même si cette recherche est partout espérée, elle ne se réalise que très rarement et encore moins au "T.P.F." Les O.E.A. verraient cette fonction assumée par les agents d'aide pédagogique individuelle qui pourraient aussi coordonner les différentes recherches dispersées qui ont l'individu-étudiant pour objet.

- La recherche documentaire pour l'élaboration du projet d'intervention (domaine d'intervention, ses lois, ses composantes, ses problèmes, etc.), pour la constitution du programme d'apprentissage (disciplines, activités d'apprentissage, etc.) et pour la préparation de projets d'expérimentation andragogique n'est pas coordonnée. Elle se fait de façon isolée, sans planification, par l'initiative discrète de différents individus: animateurs, programmeurs, professeurs. Parfois on utilisera les services du personnel de la bibliothèque, de l'audio-visuel, des services aux étudiants.

- La recherche psycho-andragogique liée à la réalisation et à l'évaluation du programme d'apprentissage (stratégie d'apprentissage, didactique, instruments, mesure et évaluation, etc.) regroupe les mêmes caractéristiques que la recherche documentaire. Elle est aussi dispersée et aussi peu coordonnée. Toutefois, on trouve dans deux O.E.A. une contribution du Service de recherche et d'expérimentation.

- La recherche requise pour l'évaluation de l'O.E.A., suite à ses interventions d'une période donnée, comprend la cueillette et l'analyse de données statistiques sur les clientèles (admission et inscription), la synthèse des rapports d'intervention, l'évaluation des éléments organisationnels: les objectifs, les moyens d'action, les méthodes administratives, la révision budgétaire, etc. Cette recherche est

très sommaire. Elle se réalise habituellement par le coordonnateur avec l'aide sporadique de différents services (informatique, registrariat, service des finances) pour produire son rapport annuel.

N'étant pas coordonnée, ni planifiée, en somme n'étant pas organisée, il est difficile d'identifier une orientation de la recherche dans les O.E.A. et la position qu'elle occupe dans leur structure.

Tout ce qui se dégage c'est le lien étroit qui est préservé entre les activités actuelles de recherche et les impératifs de l'action. Dans un tel contexte on est loin d'être équipé pour assurer la mesure, exigence première et fondamentale, il va sans dire, de la formation sur mesure.

Toutefois dans une des cinq O.E.A., où il y a intégration, on a isolé la recherche et l'expérimentation dans des structures spéciales pour réunir le plus de conditions favorables à l'innovation. Après l'épreuve du laboratoire les résultats positifs sont intégrés aux modes habituels d'intervention et aux structures régulières. L'éducation des adultes étant parmi les priorités de ce collège, elle y trouve son compte en recherche.

Cette situation n'est pas répandue et ne constitue pas une réponse à tous les problèmes de recherche soulevés précédemment. Ce type de réponse demanderait une intervention énergique au niveau des causes profondes. Par ordre d'importance on a retenu trois causes principales.

(1) Les politiques officielles de l'éducation des adultes, tant fédérales que provinciales, ne soutiennent pas la recherche dans les O.E.A. Par l'entente M.E.Q. - M.T.M. (ministères de l'Education et du Travail) la recherche en vue du recrutement d'une clientèle, de l'analyse de ses besoins, du diagnostic, de la relance et de l'évaluation post-formation est attribuée à un organisme du M.T.M., soit la C.F.P. (commission de formation professionnelle). Les budgets de recherche et d'expérimentation des collèges et de la D.G.E.C. sont distribués selon des critères qui favorisent d'abord l'enseignement des disciplines et l'enseignement aux jeunes. Ce qui sort de ce cadre est repoussé dans une catégorie fourre-tout qu'on appelle "divers". Tout y est congelé ou presque. L'éducation des adultes et la formation sur mesure y demeurent en permanence.

(2) Au plan local, les administrations de collèges n'ont pas décidé ni situé la formation sur mesure dans leur mission. Souvent elles n'ont même pas décidé ni situé l'éducation des adultes dans cette mission. Les objectifs de recherche ne peuvent pas y être clairs et les moyens précis. On n'arrive donc pas à réunir les fondements d'un mode d'intervention qu'on espère pourtant appliquer et qu'on ambitionne parfois de développer.

(3) Les O.E.A. maintiennent en formation sur mesure comme pour l'ensemble de l'éducation des adultes des réflexes de spontanéité et d'improvisation qu'un système anti-prévision et anti-planification a suscités depuis le début des collèges. On se débrouille avec diplomatie et acrobatie, si bien qu'à la limite on exploite mal le peu de ressources qu'on a. Les activités de recherche dispersées sont souvent pas connues, pas soutenues, pas coordonnées.

b) Pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure

Même si le contexte apparaît tout à fait défavorable et même hostile on ne saurait taire les exigences du premier postulat de la formation sur mesure. Sans recherche, étroitement liée à la conduite des interventions - il ne s'agit donc pas de recherche fondamentale - la formation sur mesure n'est pas fondée. Faut-il conclure immédiatement à l'impossibilité de développer la formation sur mesure dans un contexte aussi limitatif et contraignant. En effet il apparaît illusoire d'attendre des solutions miracles à court terme du côté des politiques officielles.

A moyen et long terme on peut bien demander - et il le faudrait - que l'entente M.E.Q. - M.T.M. et ses mécanismes opérationnels soient transformés pour donner aux O.E.A. au moins une partie de ses responsabilités de recherche et les moyens de la réaliser; que la D.G.E.A. alloue directement aux collèges des argents pour que soit expérimentée systématiquement la formation sur mesure; que la D.G.E.C. change ses normes et ses critères de distribution des fonds pour la recherche et l'expérimentation, qu'elle y inscrive l'éducation des adultes et la formation sur mesure comme une catégorie nettement identifiée où on ira susciter des demandes s'il n'y en a pas ou si elles sont inacceptables, comme pour les catégories actuelles; que la direction générale des collèges consacre des ressources tant financières qu'humaines, entre autres celles du budget de recherche et d'expérimentation, à la formation sur mesure.

A très court terme quels éléments pourrait-on exploiter dans les O.E.A. pour assurer un début de développement ou, selon le cas, une première implantation des activités de recherche essentielles en formation sur mesure? En attendant un déblocage du système extension - intégration - auto-financement qui ne soutient aucune forme de recherche en éducation des adultes, les O.E.A. pourraient commencer par faire l'inventaire des activités de recherche réalisées au cours de la dernière année en cherchant, pour chacune d'elles, la réponse aux questions suivantes: sur quoi, par qui, comment, quand, quelle durée, quelle ampleur, quelles ressources, quels résultats?

Les O.E.A. pourraient ensuite faire l'analyse des rôles et des tâches des différentes personnes et des différents groupes qui collaborent à leurs activités, à l'intérieur et à l'extérieur, pour voir quelles tâches de recherche ils pourraient accomplir sans que ne soit trop alourdie leur charge de travail. Elles devraient poursuivre par une précision des ressources matérielles et financières qu'elles pourront obtenir, dégager et consacrer. Elles auraient ensuite à définir, pour une période donnée, leurs besoins de recherche; à établir des priorités; à traduire ces priorités en programme d'activités compte tenu des ressources disponibles. Il leur resterait à identifier un coordonnateur de la recherche qui pourrait au moins réunir les différents collaborateurs et organiser la réalisation du programme.

De toute évidence il s'agit de palliatifs qui peuvent toutefois avoir d'heureux résultats quand ce ne serait que pour une économie de ressources.

## 2. LA FONCTION APPROCHE DES CLIENTELES

La fonction approche des clientèles dans une organisation de formation sur mesure correspond à une seule phase, contrairement à la recherche. Toutefois comme cette dernière elle pourra être assurée par un service spécial ou être dispersée dans différentes structures de l'organisation et réalisée ainsi par plusieurs personnes.

Cette fonction doit répondre aux besoins qu'a l'organisation en formation sur mesure de susciter et de recueillir des demandes d'intervention pertinentes et à cette fin de définir et de réaliser une politique d'approche des clientèles identifiées et choisies au préalable.

Rappelons les principales séries d'activités de cette fonction: présence au milieu, en particulier aux groupes et aux organisations choisis; connaissance générale des clientèles visées (caractéristiques, situation, besoins de formation); information à la population et aux clientèles de la formation sur mesure et de ses exigences; cueillette, quand il y a intérêt ou demande, des informations nécessaires pour pouvoir décider de l'intervention. En somme il s'agit, par une présence soutenue et instrumentée, de connaître des groupes et des organisations en profondeur avant même de leur offrir un cours, un programme ou encore plus vaguement un mode d'intervention ou une démarche d'apprentissage. Telle est l'orientation fondamentale de l'approche des clientèles.

a) La situation dans les cinq O.E.A.

Comme la fonction approche des clientèles correspond exactement à la deuxième série d'opérations de la phase avant-formation, nous ne reprendrons pas la description et l'analyse des pages 21 à 23 et 91. Nous rappellerons brièvement les principales opérations observées pour la réalisation de cette fonction pour nous attarder à l'explicitation d'une problématique de l'approche des clientèles.

Les O.E.A. réalisent quatre types d'approche dont trois privilégient une seule des quatre opérations de cette fonction, soit l'information à la clientèle sur le produit ou le service offert.

Dans un premier type il n'y a pas d'approche mais uniquement accueil. Il s'agit de demandes imprévues ou de commandes passées par le C.F.P. (commission de formation professionnelle). Les demandes sont reçues par le coordonnateur de l'éducation des adultes ou par le responsable de la formation professionnelle. Ce type est majoritaire au "temps partiel ouvert".

Dans le deuxième type on approche une clientèle avec un produit (cours, programmes, sessions, etc.). L'approche peut être ici commerciale et publicitaire. Il n'y a pas à proprement parler rencontre d'une clientèle. L'approche, tout en s'appuyant sur un produit, peut viser une véritable rencontre de la clientèle. On observe que la plupart du temps le produit fausse la démarche, biaise le diagnostic, oriente l'expression des besoins, détermine le projet et le programme.

Un troisième type d'approche tente de diffuser le processus de formation sur mesure sans l'aide d'un produit formel. On observe deux façons de procéder: réunion de clientèles intéressées sur différents thèmes qui ont trait à leur situation et possiblement à leurs besoins de formation; publicité et information sur le processus de formation sur mesure à des groupes et à des organisations pour susciter des demandes.

Les opérations des deuxième et troisième types sont réalisées par des responsables de formation professionnelle, par des agents de promotion ou par des animateurs-organisateurs.

Le dernier type d'approche est uniquement fondé sur une présence active, qui s'instrumente par différents moyens, à des clientèles habituellement choisies et visées avant toute opération. Cette présence est observée lorsque l'O.E.A. dispose d'agents de promotion ou d'animateurs-organisateurs.

La plupart des O.E.A. n'arrivent que partiellement à une politique articulée d'approche des clientèles qui définirait et instrumenterait les quatre opérations déjà énumérées. On arrive difficilement à dépasser le modèle traditionnel de diffusion d'une information, plus ou moins publicitaire et commerciale, sur des programmes établis, peu importe qu'ils soient locaux ou provinciaux. On se bute à la difficulté de vendre un processus dont la mise en marché est quasi impossible. On a tendance alors à revenir au modèle de la vente - de-quelque-chose-de-concret.

Par ailleurs quand on arrive à une présence planifiée et soutenue on affronte un ensemble de problèmes nouveaux qui bousculent la tranquillité d'institutions retranchées derrière leur fonction éducative spécialisée et par là sécurisante. Nous avons observé surtout

la difficulté de promouvoir la formation sur mesure, les problèmes organisationnels du partage des rôles de promotion et les conséquences parfois accablantes d'une présence soutenue au milieu et aux clientèles. Ce dernier problème sera traité avec l'analyse de la fonction "services à la clientèle".

La promotion de la formation sur mesure constitue une des difficultés majeures des responsables du "temps partiel fermé" et des O.E.A. Sur le plan théorique on a conclu en page 22 que tenter de vendre la formation sur mesure c'était la nier au départ, car elle n'est pas vendable. En fait, dans chacune des organisations étudiées, on soulève le problème d'une présentation de la formation sur mesure qui n'effraie pas les commanditaires, qui communique clairement ce qu'elle propose, qui tienne le langage de la clientèle, en somme qui suscite un intérêt et surtout des demandes d'intervention. Le modèle traditionnel de l'approche publicitaire des clientèles est un handicap difficile à dépasser pour une présentation adéquate de la formation sur mesure. Cette dernière n'est pas un programme, ni un cours, mais un processus, qui de plus se mêle d'être complexe par l'opérationnalisation de plusieurs postulats combinés. La tentation est grande d'adapter le modèle traditionnel et d'approcher les clientèles visées avec un cours-maison, un programme, une formule simplifiée, préfabriquée. Cette méthode, répandue dans toutes les organisations, est pratiquée pour une partie ou pour la majorité des activités du "temps partiel fermé".

Quelle que soit la conclusion qu'elle tire de son expérience pour une action future, chaque O.E.A. a expérimenté les difficultés d'une présence au milieu, plus particulièrement à des groupes et à des organisations choisis au préalable ou atteints par une publicité ou par un feuillet d'information sur la formation sur mesure qui ont suscité des demandes d'intervention. Même si ces difficultés ont été d'abord observées en milieu urbain, elles se retrouvent tout autant dans les régions périphériques des grands centres que dans les régions plus éloignées. Partout on observe que la population et les individus, groupes et organisations qui la composent, identifient l'institution collégiale surtout comme un moyen de scolarisation destiné aux jeunes. Partout, et plus particulièrement en milieu urbain, on observe que la région est une entité théorique, aux limites géographiques souvent floues, dont on connaît peu les composantes, leurs relations, leur mode de fonctionnement. Si on approche des grosses entreprises (industries ou services publics ou privés) on découvre que la plupart ont déjà leur programme de formation. De plus, il leur est difficile de comprendre le processus de formation sur mesure parce qu'elles ont l'habitude de consommer des programmes-capsules. La

réalisation de ce processus (diagnostic, participation etc.) y sera d'autant plus difficile que l'organisation y est plus complexe. Si on approche la petite et moyenne entreprise on rencontrera dispersion, par conséquent une fréquente hétérogénéité et l'absence de groupes constitués. L'insuffisance organisationnelle de ces entreprises, en particulier l'inexistence d'un plan de développement, risque de compromettre le réinvestissement des acquis de formation. Enfin si on tente d'approcher des organismes ou des groupes socio-économiques, politiques ou culturels, on y rencontre une telle variété, une telle instabilité et des priorités tellement éloignées de la formation qu'on osera rarement y planifier une présence.

Malgré ces difficultés d'approche au moins une organisation, et quelques expériences isolées dans quelques autres, permettent de vérifier l'hypothèse formulée sur un plan théorique en page 22. Selon cette hypothèse la promotion de la formation sur mesure peut se réaliser efficacement par une présence au milieu qui suscitera non seulement des demandes de formation mais surtout des demandes d'intervention où les conditions essentielles du processus de formation sur mesure seront réunies. Dans ces cas observés, les demandes d'intervention ont été faites à l'O.E.A. suite à une présence prolongée d'un de ses membres auprès de l'organisme ou du groupe commanditaire. C'est en participant directement ou indirectement à l'action de différents groupes ou organisations que progressivement s'est formulée une demande. Cette participation a pris plusieurs formes. Elle a varié selon les groupes et les organisations visées. Un collège a fourni les services d'un animateur pour aider la formation d'une organisation regroupant des personnes âgées avant d'arriver à une intervention de formation sur les techniques de travail en groupe; un autre collège a soutenu pendant un an la recherche d'un groupe de travailleurs sur le statut de leur profession et sur les problèmes inhérents à l'exercice de leurs tâches avant d'arriver à une intervention en techniques d'assistance sociale; ailleurs on a organisé pour le compte d'une association d'entrepreneurs un colloque sur les différents problèmes légaux de l'exercice de leur profession et sur les besoins de formation qui pouvaient s'ensuivre, etc. Cette participation varie aussi en intensité et en durée. Elle peut se réaliser par un simple programme de visites continues, d'assistance à des réunions d'association, à des journées d'études, etc. On y observe toujours une présence suffisante pour assurer une compréhension approfondie des problèmes et des besoins qui se présentent en cours d'action ou d'activité de l'organisation, de ses employés ou de ses membres.

Si cette présence attentive et continue favorise le développement du "temps partiel fermé" et, si théoriquement, elle confirme la possibilité de promouvoir la formation sur mesure sans passer par le modèle traditionnel, elle ne se réalise toutefois pas sans exigences organisationnelles, en particulier pour le partage des rôles de promotion qu'elle commande.

Qui fait quoi dans la promotion du "temps partiel fermé" et plus précisément dans le cas où on assure une présence systématique à des groupes et à des organisations que l'O.E.A. a choisi d'approcher?

Théoriquement nous avons opté pour qu'une seule et même personne, l'animateur-organisateur, assume toutes les phases d'une intervention, y compris sa promotion, pour favoriser la participation et la cohérence logique et chronologique des interventions et des O.E.A. En pratique le partage des rôles de promotion varie selon les formes d'organisation qu'on adopte, selon les différentes façons de procéder et en dernière analyse selon l'orientation choisie par l'O.E.A.

Quand, par décision de l'O.E.A. ou par manque de ressources, la promotion se résume à quelques relations sociales, à quelques dîners d'affaires et à beaucoup de publicité, souvent centrée sur un programme ou sur un cours spécial, elle relève habituellement du responsable de la formation professionnelle. Ce dernier a déjà la responsabilité de la majorité des activités des O.E.A. qui se situent au "temps partiel ouvert" et dont la promotion se fait presque exclusivement par publicité. Cette formule, même raffinée, nous apprend peu sur les exigences d'une présence systématique à un milieu, si ce n'est qu'une seule personne ne saurait la réaliser et que la vente n'a jamais été la présence la plus désintéressée à une clientèle.

De l'ensemble des façons de situer et de partager les rôles de promotion observées dans les cinq O.E.A. nous en avons retenu deux principales qui ont chacune leurs modalités particulières dans la pratique des organisations. Chacune de ces deux façons a ses avantages et ses inconvénients.

Dans le premier cas on confie la promotion à des agents qui auront précisément comme fonction de susciter et de préparer des interventions qui seront réalisées par d'autres agents. Ils assumeront plusieurs rôles qui auront comme orientation fondamentale de faire le lien entre

l'extérieur et l'intérieur de l'O.E.A., entre la demande et la réponse. Ils iront dans le milieu susciter et recueillir les demandes d'intervention dont ils analyseront les fondements avec les organisations et les groupes. Suite à cette brève analyse ils demanderont aux programmeurs de l'O.E.A. de préparer un projet qu'ils soumettront aux demandeurs. Quand l'entente sera conclue et que l'intervention sera en marche leur rôle sera complété. Parfois on leur confiera la gestion de l'intervention, en somme la responsabilité de préserver la continuité au moins chronologique de l'intervention. Ces agents de promotion sont presque toujours des professionnels de l'O.E.A. Il arrive que ce soit des professeurs à temps partiel qui, coordonnés par l'O.E.A., assument l'exécution de ces tâches. Il arrive aussi que ce travail soit fait par un responsable de la formation professionnelle qui aura été partiellement ou totalement libéré du temps partiel ouvert, soit que le coordonnateur de l'O.E.A. assume une partie de ses tâches, soit qu'un agent administratif ou un agent d'aide pédagogique ou les deux aient été engagés.

On observe dans tous les exemples de ce premier cas une nette tendance à morceler le processus en quatre phases relativement cloisonnées et confiées à du personnel différent: l'approche d'une clientèle et le diagnostic, la programmation, la réalisation du programme, la relance. Si l'approche des clientèles est ici renouvelée, si la programmation a de fortes chances de l'être, il est loin d'être assuré que la réalisation du programme sera dans la même ligne. Toutefois, ce partage des rôles de promotion favorise nettement le développement d'une approche systématique des différentes clientèles visées dans un milieu donné.

Dans le deuxième cas le développement du temps partiel fermé s'est rapidement centré sur des rôles et des tâches d'animation. Parfois on a libéré un ou deux professeurs, au temps partiel et au temps plein. Parfois on a engagé un ou plusieurs animateurs professionnels. Nous ignorerons ici l'impact des différentes formes d'organisation que supposent les options précédentes. Telle O.E.A. mise sur les départements pour développer l'éducation des adultes et le temps partiel fermé. Telle autre mise sur la constitution d'une équipe d'animateurs-organisateurs qui, à l'occasion, pourront être personnes-ressources avec des professeurs de l'intérieur et de l'extérieur du collège. Telle autre enfin oriente toutes ses activités selon les postulats de la formation sur mesure et du même coup se méfie et des départements et d'une structure spéciale (équipe d'animateurs-organisateurs). Dans les trois formes d'organisation qui exploitent et systématisent la fonction animation, on a tendance à exclure des responsabilités de l'animateur-organisateur les opérations

d'identification et d'approche des clientèles. La promotion est habituellement réservée dans ce deuxième cas au coordonnateur de l'O.E.A. et au responsable de la formation professionnelle. Les animateurs-organisateurs entrent en jeu pour l'établissement du diagnostic et pour les autres phases du processus. Partout ces animateurs s'interrogent sur cette façon de partager les rôles et souhaitent ouvertement participer à la promotion. Sinon on considère que l'animateur est parachuté dans un processus déjà engagé où il semble que l'objectif de l'auto-financement prime trop souvent sur les postulats et les conditions nécessaires à la formation sur mesure. On considère que les premiers gestes sont déterminants pour la suite d'une intervention. "La première réaction du client est fondamentale". "Le contenu d'une lettre, un texte publicitaire, un feuillet d'information, une entrevue individuelle ou de groupe, etc., sont autant de gestes d'intervention qui communiquent une image et un esprit". On considère que l'animateur doit être présent à ces premiers gestes pour éviter que les préoccupations administratives l'emportent sur les préoccupations éducatives.

Cette deuxième façon de procéder a le net avantage d'unifier le processus. Par ailleurs, comme le démontrent les critiques des animateurs, ce processus risque d'être mal engagé sur sa base.

Au moment où nous avons complété les entrevues auprès des cinq O.E.A., deux d'entre elles envisageaient pour la prochaine année de réorganiser la fonction promotion et de l'intégrer aux responsabilités de plusieurs membres de leur personnel, y compris des animateurs-organisateurs. Cette nouvelle organisation demandait que soient clairement définis et identifiés des mécanismes et des responsables de la coordination et de la décision. Dans les deux cas on envisageait une forme de collégialité qui avait ses conséquences jusque dans la structure budgétaire et dans la façon de distribuer et d'autoriser les dépenses.

La politique d'approche des clientèles, dans les O.E.A., n'est que rarement orientée vers la présence systématique à un milieu et à des clientèles visées

Cette absence explicable au "temps partiel ouvert" l'est moins au temps partiel fermé et en formation sur mesure. Pour que cette politique soit décidée et instrumentée, il faudrait trouver les moyens de planifier et de réaliser les quatre opérations de cette approche définies sur le plan théorique. Le contexte ne soutient pas l'existence de ces

opérations. La politique des collèges comme la politique des gouvernements provincial et fédéral ne favorisent pas le développement du "temps partiel fermé" et de la formation sur mesure. En prônant le régime de l'extension et de l'intégration, sa conséquence administrative, ces politiques tendent plutôt vers la négation des rôles de recherche et d'approche des clientèles pour les O.E.A.

Parce que les collèges et leur O.E.A. ne situent pas la formation sur mesure, le "temps partiel fermé" et même l'éducation des adultes dans leur mission, les clientèles sont souvent mal identifiées et pas choisies, si bien qu'il ne peut y avoir une politique d'approche cohérente et dynamique.

Quand par une décision locale de l'O.E.A. et du collège on arrive à une certaine présence organisée on rencontre deux catégories de problèmes. La première est interne à l'organisation et se manifeste en termes de ressources, surtout humaines. Une seule personne ne peut réaliser une véritable politique de présence à un milieu, à des groupes et à des organisations. Il lui faudrait être partout à la fois et en profondeur. Si on réunit plusieurs personnes de l'O.E.A. et du collège (départements, services) on rencontre un problème de coordination et de décision. Si on engage une équipe d'agents de promotion ou d'animateurs-organisateurs on rencontre le problème du financement et celui du partage des rôles de promotion.

La deuxième catégorie de problèmes vient d'une certaine collusion avec la clientèle que suscite presque inévitablement une présence active et soutenue à cette clientèle. Se pose le problème des limites de l'intervention et celui des services à la clientèle qui seront étudiés avec la prochaine fonction.

b) Pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure

L'approche des clientèles est une fonction d'importance capitale en formation sur mesure. Elle permet de rencontrer et de regrouper les clientèles visées. Elle constitue de fait la première étape du processus d'intervention, même si tout n'y est que sommaire, n'y est qu'approche précisément. Cette étape risque d'orienter et de conditionner tout le processus. C'est pourquoi il faut éviter de verser dans le modèle fort répandu de la diffusion de cours ou de programmes préfabriqués qui biaisent au départ le processus, et ses postulats. Il importe donc d'affirmer la nécessité d'une politique de présence au

milieu pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure. Et il faut que les collèges et leur O.E.A. obtiennent et réunissent les moyens de réaliser cette politique, qu'ils la planifient, qu'ils y nomment un coordonnateur, qu'ils y engagent (à plein temps, à temps partiel ou à l'occasion) plusieurs personnes de tous les secteurs de l'organisation, mais en confiant de préférence l'exécution des opérations à des animateurs-organisateurs qui pourront assurer la continuité de l'intervention dès son point de départ.

A cette fin le système actuel n'est pas ici plus favorable que pour la fonction recherche, même si on observe plus de ressources et d'habilités à l'intérieur des collèges et des O.E.A. pour assumer et exécuter les opérations de l'approche des clientèles.

Il faudrait donc demander pour un moyen ou pour un long terme que l'entente des ministères de l'Education et du Travail soit transformée pour confier aux O.E.A. la pleine responsabilité de l'approche des clientèles et les moyens nécessaires à la réalisation de cette fonction; que le ministère de l'Education reconnaisse cette responsabilité aux O.E.A. jusqu'à l'octroi de subventions qui pourront venir de la D.G.E.A., de la D.G.E.C. ou des deux coordonnées; que les collèges défraient, par leur budget de publicité et de représentation, une partie des coûts de l'approche des clientèles après avoir coordonné cette fonction à l'intérieur des O.E.A. avec sa propre politique de relations publiques.

A court terme, avant de parler d'une politique d'approche des clientèles, l'administration générale des collèges et des O.E.A. se doit de préciser sa mission en éducation des adultes et en formation sur mesure. Elle doit choisir ses clientèles et arrêter les termes, les limites et les moyens de cette politique d'approche. Elle devrait examiner avec la commission de formation professionnelle de sa région les possibilités d'entente provisoire qui ménagerait les exigences de la formation sur mesure en termes de présence au milieu et aux clientèles et qui assurerait une collaboration efficace.

Pour arriver immédiatement à assurer une certaine présence, on pourrait d'abord identifier les personnes et les groupes de l'O.E.A., des départements, des services et des autres directions du collège qui connaissent des secteurs visés de l'aire d'intervention, des groupes et des organisations qu'on a choisi d'approcher et de rencontrer. Il faudrait

ensuite définir un programme et un calendrier d'opérations qui déterminent qui fait quoi, quand et avec quels moyens. Enfin il serait important d'identifier qui coordonnera les opérations et les personnes, qui assurera la gestion de cette fonction à l'intérieur de l'O.E.A.

Quel que soit le mode d'organisation et l'étendue de la participation à l'exécution d'une politique et d' un programme d'approche, qu'ils se réalisent à l'intérieur de l'O.E.A. par une équipe d'animateurs-organisateurs, par une équipe d'agents de promotion ou par les départements et par les services du collège, il importe de rappeler que les ressources humaines d'un collège pourraient constituer un impact beaucoup plus grand dans un milieu donné si on organisait vraiment la présence qu'elles y ont déjà.

## 3. LA FONCTION SERVICES A LA CLIENTELE

L'analyse de la fonction précédente a déjà introduit celle des services à la clientèle. Quand une O.E.A. assure une véritable présence aux individus, aux groupes et aux organisations, elle peut s'attendre à recevoir d'autres demandes que celles de formation. Elle peut être entraînée sur le terrain d'action de ses clientèles, de leurs objectifs, de leurs intérêts, de leurs problèmes. Par services à la clientèle on entend donc un ensemble d'opérations et d'activités autres que celles prévues par le processus d'intervention, c'est-à-dire autres que le diagnostic d'une situation et des besoins de formation, l'expression du point de vue des participants sur la situation et sur leurs besoins de formation, l'élaboration d'un projet d'intervention et d'un programme d'apprentissage.

Selon la composition même des clientèles on distingue entre deux catégories de services: les services aux organisations et aux groupes en voie d'organisation et les services à l'individu et aux groupes d'individus.

Dans le cas des groupes et des organisations la formation sur mesure ne demande pas à l'institution éducative de dépasser les services prévus par le processus d'intervention. Toutefois, pour diverses raisons les O.E.A. peuvent être amenées à organiser des services complémentaires. Ce peut être pour faciliter et opérationnaliser une présence au milieu

et une approche des clientèles visées; pour répondre à des demandes pressantes qu'une intervention centrée sur les besoins, les situations et l'action des organisations et des groupes ne peut ignorer; pour réaliser une mission que l'O.E.A. et son collège peuvent s'être fixée en fonction d'un développement du milieu et en coordination avec lui. Il n'y a donc pas d'orientation théorique puisque la question des services à la clientèle dépasse les limites de la définition. On a seulement insisté pour que l'O.E.A. étudie cette question et fasse connaître publiquement sa position. Toutefois on a souligné l'importance, pour l'O.E.A. qui s'engage en formation sur mesure, de s'assurer des services d'un expert en développement organisationnel capable de mesurer et de situer les limites et les conséquences d'une intervention sur les groupes et sur les organisations.

Quant aux services à l'individu et aux groupes d'individus l'analyse théorique s'est limitée à l'aide pédagogique individuelle, sachant qu'elle constitue dans les O.E.A. le carrefour de ces services. On a souligné le danger d'oublier en formation sur mesure cette aide à l'individu puisque le processus est d'abord centré sur les situations communes, sur les groupes et sur les organisations. Toutefois, si la formation sur mesure se doit de ne pas oublier l'aide pédagogique individuelle elle se doit aussi d'exiger sa transformation en fonction de la mesure et de la participation.

a) Situation dans les cinq O.E.A.

Quant aux groupes et aux organisations l'analyse des cinq O.E.A. a confirmé l'existence de la problématique dégagée des exigences organisationnelles déduites et observées du processus de formation sur mesure. Cette problématique présente deux volets à la question des services à la clientèle.

Le premier volet pose simplement le problème des limites de l'intervention. Il n'est pas encore question de services complémentaires. Il demande seulement jusqu'où vont les diverses phases et opérations du processus. Jusqu'où va la présence au milieu et à la clientèle au moment de l'approche? On observe dans les faits qu'elle va jusqu'au support technique pour la réalisation d'un colloque, jusqu'à des services d'animation pour diverses réunions, jusqu'à l'organisation d'un processus de recherche, jusqu'au recueil d'informations et de documentation pour le soutien de l'action d'un groupe client. Jusqu'où va le diagnostic et la relance? Où arrêter dans l'analyse institutionnelle, dans l'évaluation des activités d'un groupe et d'une organisation, dans l'assistance au développement organisationnel, dans l'analyse des rôles et fonctions, des

mécanismes de communication, etc.? Jusqu'où va l'implication des intervenants et de l'O.E.A. au cours d'une démarche d'apprentissage fondée sur les problèmes et sur les questions d'une action quotidienne? Va-t-elle jusqu'au support à une action syndicale, contribue-t-elle directement aux transformations d'une organisation, à la mise sur pied d'une association?

Le deuxième volet est l'aboutissement logique du premier et pose catégoriquement la question que souvent on ignore en se maintenant dans les limites du premier volet, en se maintenant dans le sporadique et le temporaire. A la limite doit-on aller jusqu'à l'organisation de services complémentaires aux groupes et aux organisations clients à l'intérieur de l'O.E.A. et du Collège?

Dans les faits, les quelques cas observés et la rencontre de quelques responsables d'O.E.A. n'ont pas changé la problématique élaborée en page 24. De plus on n'a pas trouvé de recette magique ou de solution miracle au problème des limites qu'une O.E.A. doit se définir quand ses interventions dépassent la simple transmission des différents savoirs académiques. Effectivement on a observé que les O.E.A. qui ont tenté, à travers une ou plusieurs interventions, d'amener et de maintenir la formation près des situations et de l'action des individus, des groupes et des organisations, ont été forcées tôt ou tard de sortir de la fausse neutralité des actes éducatifs et de se définir une orientation précise. Ainsi une O.E.A. fut amenée à assumer les préoccupations et l'action d'un groupe à tel point qu'elle ne saurait dire où finit le support qu'elle accorde à l'effort d'organisation de ce groupe et où commence son intervention éducative. Une autre a décidé de faire confiance au diagnostic des organisations et de commencer ses interventions sur la base de ces données dont elle laisse l'entière responsabilité à ses commanditaires. Ailleurs on découvre qu'un des effets de l'intervention éducative a été d'entraîner l'O.E.A. dans des actions de support aux luttes d'un groupe, actions qu'on n'aurait jamais consenties théoriquement avant l'intervention et qu'on n'a su refuser moralement au coeur de l'action. Toutes ces positions peuvent être justifiées et contestées. Il appartient aux O.E.A. et aux collèges d'évaluer ces différentes orientations. Ce qui importe ici c'est de constater qu'une O.E.A. ne peut intervenir en respectant intégralement la formation sur mesure, et en particulier en assurant une présence continue et soutenue à un milieu choisi, sans être appelée à préciser et à dévoiler ses orientations.

Dans l'ensemble des cinq O.E.A. on n'a observé aucun service complémentaire organisé. L'attention est plutôt centrée sur les limites des opérations du processus d'intervention.

Il importe de noter qu'aucune O.E.A. ne semble avoir arrêté une décision quant à cette question délicate. On expérimente et surtout on laisse s'accumuler les expériences sans contrôle et sans analyse.

Quant aux services à l'individu ou aux groupes d'individus on observe dans les cinq O.E.A. qu'ils sont mieux organisés au "temps partiel ouvert" même s'ils y sont peu variés. En fait ces services se limitent à l'aide pédagogique individuelle et à l'information sur les programmes et sur les cours.

Au "temps partiel fermé" les services d'aide aux individus sont pratiquement inexistants. Si on y trouve une information collective supérieure sur le projet d'intervention et sur le programme d'apprentissage, l'aide pédagogique individuelle s'y fait rare et souvent trop tard. A cause du temps, des lieux et des cheminements spéciaux, la plupart des adultes du "temps partiel fermé" échappent au service de l'aide pédagogique individuelle, quand il existe. Souvent les animateurs se voient obligés de rendre ces services pour lesquels ils ne sont pas préparés. L'ouverture et l'analyse du dossier, l'attribution des équivalences, l'information sur les conditions d'admission, sur les exigences du programme, sur les prérequis demandés par tel cours, sur la durée, sur les chances de succès, etc., se font trop souvent en retard et de façon incomplète. Dans les cas où les cours ou les activités ne sont pas crédités le service d'aide pédagogique ne s'offre même pas.

En bref, les services complémentaires aux groupes et aux organisations n'existent pas dans les O.E.A. On ne saurait alors parler de leur orientation et de leur position structurelle. Les services aux individus souffrent d'atrophie aiguë. L'aide pédagogique est strictement individuelle et se limite souvent à la clientèle du "temps partiel ouvert". Les services à la clientèle sont en définitive réduits au strict minimum, et même en deçà, au "temps partiel fermé" et en formation sur mesure. Ils sont paralysés quelque part entre les besoins individuels et les besoins collectifs, entre la sélection des candidats selon les exigences de programmes académiques et les besoins variés des groupes et des organisations commandés par les impératifs de l'action. Cette hésitation risque de faire négliger et les uns et les autres.

b) Pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure

L'analyse précédente dresse un bilan assez négatif pour les services à la clientèle. Il semble toutefois que le problème ne se limite pas à un manque de ressources mais qu'il relève surtout d'un manque d'organisation. On a rarement les ressources nécessaires pour organiser des services complémentaires aux groupes et aux organisations. Toutefois même si on les avait on ne saurait trop comment les utiliser efficacement. Pour les services aux individus, on a parfois des ressources nécessaires mais on n'arrive pas à les faire servir aux clientèles du "temps partiel fermé" et de la formation sur mesure. Dans ce contexte il serait gênant de réclamer d'abord des ressources. Mieux vaut penser en termes d'organisation, et cette responsabilité appartient aux administrations locales des collèges et des O.E.A.

Pour les services complémentaires aux groupes et aux organisations, il appartient aux collèges et aux O.E.A. de décider de leur existence puisque cette décision dépasse les limites du modèle théorique de formation sur mesure. Toutefois, l'analyse de la situation a démontré que la priorité devrait porter sur les exigences organisationnelles immédiates des opérations du processus. On est ainsi renvoyé aux fonctions recherche, programmation, enseignement, animation et gestion. Avant d'organiser un service de consultation en développement organisationnel il est présentement plus urgent d'organiser un diagnostic, une relance, une programmation qui soient instrumentés et systématiques. Cette priorité n'enlève pas cependant aux collèges et aux O.E.A. l'obligation de définir et de faire connaître les limites des opérations de leur intervention. Cette priorité ne leur enlève pas non plus la possibilité d'étudier quelques services complémentaires pour lesquels le collège serait facilement équipé et qui pourraient, dans le cadre d'une politique de promotion, soutenir favorablement les différentes opérations d'approche d'un milieu et d'une clientèle. Nous pensons ici à la bibliothèque, à l'audio-visuel, à différents services techniques, à l'animation, etc.

Pour les individus engagés dans des activités de formation sur mesure, les Collèges et les O.E.A. devraient leur assurer, dans un premier temps, les mêmes services qu'aux étudiants du "temps partiel ouvert". Ils devraient ensuite revoir l'organisation du service d'aide pédagogique individuelle pour lui donner une dimension collective, quand ce ne serait que pour économiser du temps, et pour polariser ce service sur les postulats de mesure et de participation. Quant à la mesure la priorité devrait aller à l'élaboration d'instruments qui permettront à

l'individu de faire le point sur ses acquis antérieurs, de connaître ses équivalences, de traduire son expérience en termes de connaissances et d'habilités, de maîtriser son profil d'apprentissage. Ces instruments de mesure de l'individu - mesure qui nécessite évidemment son consentement - devraient aussi permettre de recueillir les éléments nécessaires à l'élaboration et à la réalisation d'un véritable programme d'apprentissage. Les informations ainsi recueillies devraient être transmises globalement, c'est-à-dire pour un ensemble d'individus, aux programmeurs, aux professeurs et aux animateurs qui pourront ainsi mieux s'inscrire dans une perspective d'aide à l'apprentissage, qui est forcément un processus individuel et personnel.

L'aide pédagogique individuelle devrait s'établir dans une relation d'aide à l'apprentissage fondée sur la participation de la personne qui prend d'abord conscience de ses besoins d'apprentissage pour s'engager dans une démarche qui l'amènera à satisfaire ces besoins et à mesurer cette satisfaction. Cette relation d'aide dépasse largement les opérations habituelles d'une gestion pédagogique, qui doit certainement se poursuivre mais sans polariser l'orientation du service. Elle devrait aussi dépasser l'avant-formation pour s'étendre à l'ensemble du processus comme une assistance continue au projet éducatif que l'individu aura décidé pour lui, même s'il a accepté de s'intégrer à la démarche d'un groupe.

## 4. L'ANIMATION

Suite à la double opération de déduction des éléments organisationnels du modèle théorique et de l'identification des conditions facilitantes et contraignantes, observées dans une douzaine d'interventions, nous avons analysé en pages 31 à 35 les deux grandes catégories de besoins que devait satisfaire la fonction animation.

L'animation devrait assurer par une opérationnalisation et une instrumentation adéquates, à la fois la participation et la cohérence logique et chronologique d'une intervention et de son organisation. L'animation assume ainsi un double rôle d'aide à l'apprentissage et de gestion (organisation) au cours d'une intervention. On a souligné que même si les deux rôles pouvaient être séparés et confiés à des agents différents, il était préférable de les réunir en une même personne pour éviter de répéter le modèle traditionnel et compromettre la réalisation

des postulats, dont la combinaison établit l'originalité de la formation sur mesure. Pour assurer que cette combinaison passe de la théorie à la réalité, pour assurer la cohérence des agents et des événements tout au long du processus participé de formation sur mesure, nous avons opté pour que la fonction animation ait cette extension et qu'elle soit assumée par des animateurs-organisateurs. Et on a conclu qu'à cette fin les rôles et pouvoirs de ces animateurs devaient être connus et voulus au sein de l'organisation; qu'ils devaient connaître en début d'intervention les ressources matérielles, financières et humaines disponibles; qu'ils devaient savoir quelles ressources ils ont à gérer, sur lesquelles ils auront à rendre compte; qu'ils devaient savoir quelles ressources ils peuvent obtenir des différents services du Collège et comment les obtenir, par quels mécanismes et procédures; que l'accent devait être mis sur l'information et la coordination.

L'animation est une fonction clef pour l'organisation de formation sur mesure. Elle est diffuse et variée tout au long du processus. Toutefois, contrairement à la fonction recherche, l'animation ne devrait pas être partagée, pour une même intervention, par plusieurs personnes de l'O.E.A. Idéalement elle devrait être réalisée par un personnel spécialisé qui relève directement de l'administration générale de l'organisation

a) La situation dans les cinq O.E.A.

Les situations sont très variées. Elles se rapprochent parfois du modèle théorique. Elles s'en éloignent souvent surtout si les fonctions animation et gestion sont confiées à du personnel différent au cours de l'intervention.

Au cours de l'analyse précédente de chacune des phases organisationnelles du "temps partiel fermé" on a été amené à parler de l'animation et des animateurs, de la gestion et des gestionnaires de l'intervention. En particulier, à l'étape de la réalisation du programme d'apprentissage,(1) nous avons regroupé les diverses situations en deux cas majeurs qui ont chacun quelques variables mineures. Il ne s'agit pas de répéter ici ces analyses. Nous les résumerons en vérifiant si pour chacune des phases la participation et la cohérence de l'intervention et de son organisation sont assurées par les O.E.A. Nous vérifierons la place qu'y tiennent l'animation et la gestion, qui assument ces

---

(1) Voir les pages 101 à 106.

fonctions, comment elles sont aménagées dans l'organisation et quelle position elles occupent dans la structure.

- L'animation

Pour un examen rapide de la situation de la fonction animation dans les O.E.A. nous la regarderons globalement à chacune des trois phases de l'intervention et de son organisation.

La phase avant-formation fait surtout appel aux fonctions recherche, gestion (des services et l'organisation) et approche de clientèles. L'animation peut surtout être mise à contribution pour cette dernière fonction de l'approche des groupes et des organisations visées. De fait lorsqu'on observe une politique orientée vers une présence au milieu et aux clientèles on voit apparaître la fonction animation dans l'avant-formation.

Habituellement cette phase est prise en charge par des gestionnaires, C.E.P., R.F.P.(1) et par des agents de promotion, à qui on confiera le diagnostic, la formulation du projet et la gestion de l'intervention, mais rarement l'animation des agents et des événements. Les animateurs d'ailleurs revendiquent une meilleure coordination des interventions et des opérations entre l'avant et le pendant. On souhaite même assumer la responsabilité de l'avant pour une meilleure cohérence et pour contrôler l'orientation première de l'intervention.

On a observé, dans le cas où on engage des agents de promotion, de diagnostic et de définition du projet d'intervention, que la cohérence entre les opérations de départ est mieux assurée. La participation ne l'est toutefois pas, sauf si ces agents assument aussi la fonction animation. On se rapproche alors de la formule des animateurs-organisateurs.

Pour la phase pendant-formation on a observé que si la fonction animation est organisée par l'O.E.A. et en particulier si elle est assumée par des animateurs professionnels engagés à plein temps, on obtient une meilleure cohérence et une plus grande participation.

- On a un diagnostic partagé, c'est-à-dire que l'expression du point de vue des participants sur la situation et l'expression de leurs besoins de formation sont facilitées. S'il n'y a pas d'animation on observe que le diagnostic se fait en fonction de la direction d'une organisa-

---

(1) Coordonnateur de l'éducation permanente, responsable de la formation professionnelle.

- tion et qu'il n'est souvent que prétexte à la vente d'un produit préfabriqué.

- On a une présentation du projet d'intervention et du programme d'apprentissage avec participation à la définition de leurs objectifs, donc des priorités, à leur critique en fonction du résultat des opérations précédentes, à la décision de poursuivre les opérations. Ce tableau plus que positif est toutefois assombri par l'élimination fréquente des experts en programmation, sauf dans le cas où les animateurs sont intégrés aux départements, donc étroitement liés aux professeurs-programmeurs. L'élimination des experts en programmation se fait presque toujours par économie quand on doit financer l'engagement d'animateurs à plein temps. Elle n'en compromet pas moins la qualité des programmes et, en termes de contenu, leur cohérence avec le diagnostic précédent. Si la fonction animation n'est pas assumée par l'O.E.A., on observe le télescopage de l'élaboration et de la présentation du projet ou du programme. Tout se fond et se confond. La participation est retardée au moment de la réalisation des activités d'apprentissage et la cohérence est sérieusement compromise.

- On a une andragogie cohérente avec les étapes antérieures et qui se situe dans un prolongement de la participation. Toutefois celle des professeurs n'est pas toujours assurée à cause de l'économie à laquelle oblige l'engagement d'animateurs à plein temps. La qualité des contenus risque alors d'être compromise comme dans le cas de l'absence de programmeurs. Quand l'animation n'est pas assurée, on observe une pédagogie traditionnelle enrichie avec participation instrumentale centrée sur les intérêts et sur la motivation des étudiants pour faire passer le programme qu'on aura adapté à la situation et aux besoins. Et souvent cette participation instrumentale ne commence qu'à cette étape avancée du processus et la cohérence risque alors d'être douteuse puisqu'on s'est peu soucié de faire le lien entre l'aide à l'apprenitssage et les étapes antérieures.

- On se préoccupe de relance et d'évaluation des résultats de l'intervention même si on n'arrive pas à les réaliser. Quand on n'assume pas l'animation, on observe l'absence totale de cette préoccupation.

En somme sans animation il n'y a pas de participation. Si l'animation n'est pas continue, la cohérence logique et chronologique de l'intervention est souvent menacée. Et il apparaît que la meilleure façon

de favoriser la participation et la cohérence au sein d'une intervention soit d'y assurer la présence continue d'un animateur-organisateur. Il existe dans les O.E.A. d'autres façons d'assumer la fonction animation, en particulier par un perfectionnement des professeurs et des gestionnaires à cette fonction. Ces façons n'arrivent pas à assurer les prérequis nécessaires à la réalisation d'un modèle théorique de formation sur mesure.

Quand il y a engagement d'animateurs-organisateurs les O.E.A. adoptent deux formules organisationnelles selon qu'elles situent la formation sur mesure en marge des interventions habituelles, dans une sorte de laboratoire, ou qu'elles la situent dans les départements, intégrés aux autres types d'intervention.

On observe d'une part une équipe d'animateurs-organisateurs isolée et consacrée uniquement au "temps partiel fermé", centrée en grande partie sur le développement de la formation sur mesure. Cette équipe assume habituellement la responsabilité des interventions, du diagnostic à l'évaluation, bien souvent en exécutant des rôles de gestion et plus souvent encore des rôles de programmation et d'enseignement. Il s'agit d'un secteur spécialisé d'intervention qui sera bien identifié dans la structure de l'organisation et qui relèvera, non sans de nombreuses ambiguïtés, du coordonnateur de l'O.E.A., lui-même souvent responsable d'un autre secteur d'interventions dites traditionnelles.

On observe d'autre part l'engagement d'un ou deux animateurs-organisateurs encadrés par l'O.E.A. et attachés à un ou deux départements qui ont une clientèle importante en éducation des adultes. Cette deuxième formule avant d'être consacrée au développement de la formation sur mesure, comme dans le premier cas, est centrée sur le développement de l'éducation des adultes dans les départements. Si on ne trouve pas ici une équipe d'animateurs c'est que la formule est relativement nouvelle et constitue une variante importante de la formule plus ancienne de l'animateur pédagogique ou andragogique. On a élargi le rôle du conseiller pédagogique auprès des professeurs à des rôles d'animation tant auprès des étudiants, des personnes-ressources que des directeurs d'organismes-clients.

On a donc deux solutions qui peuvent être aussi efficaces l'une que l'autre en fonction de l'animation. Les critères qui orienteront le choix appartiennent au jugement des O.E.A. qui auront à décider de faire passer le développement de la formation sur mesure par les structures du collège ou en marge de ces structures.

- La gestion de l'intervention

En général tous les animateurs participent à la gestion de l'intervention, dont ils sont responsables, pour les dimensions de cette gestion qui n'ont aucune incidence sur la location ou l'achat de matériel et d'équipement, sur l'engagement du personnel ou sur le budget. Cette participation est en somme limitée même si plusieurs rôles de gestion sont effectivement laissés à ces animateurs devenus organisateurs par la force des événements. Quant aux rôles qu'on leur défend en gestion ils devront toutefois en préparer l'exécution au gestionnaire chargé de prendre les décisions.

Dans les O.E.A. les responsables d'intervention ne sont pas tous animateurs et ils ne sont pas tous gestionnaires.

- Si le premier responsable d'une intervention est avant tout un gestionnaire on observe peu de problèmes dans la clarification des rôles de gestion de l'intervention. Le coordonnateur de l'O.E.A. ou le responsable de la formation professionnelle ou les agents de promotion et de gestion des interventions connaissent bien les rôles qu'ils ont à jouer, les ressources dont ils peuvent disposer et qu'ils ont à gérer au cours d'une intervention. On observe parfois certains problèmes pour la connaissance des ressources qui proviennent des services du collège, extérieurs à l'O.E.A. Souvent on ne réussit pas à connaître la quantité et la nature de ces ressources. Parfois on ne sait même pas comment procéder pour les obtenir.

  Dans ce cas où la première responsabilité de l'intervention appartient à un gestionnaire, la coordination fait souvent défaut entre les opérations du processus et les différents agents. Chaque intervenant est plus ou moins isolé dans la phase où il intervient. L'information circule peu et mal entre les intervenants et les responsables de services. Le gestionnaire n'étant pas un animateur et devant s'occuper d'une majorité d'interventions qui relèvent du modèle traditionnel,

la gestion de la formation sur mesure ou du "temps partiel fermé" a tendance à ressembler à celle du "temps partiel ouvert" et les intervenants aux professeurs des cours-classes.

Si le premier responsable d'une intervention n'est pas un gestionnaire, s'il est professeur, animateur ou un autre professionnel, on ne lui confiera pas officiellement la gestion de l'intervention. Toutefois dans les faits on lui laissera la responsabilité d'organiser cette intervention et de préparer les décisions de gestion aux C.E.P., R.F.P. ou agents de promotion sur des questions de budget, d'équipement ou de personnel. On ne clarifie donc pas la répartition des rôles et le partage des pouvoirs. C'est le règne de l'officieux et de l'ambiguïté.

En somme si l'initiateur ou le principal moteur d'une intervention n'est pas un gestionnaire on observe d'abord un problème dans la clarification des rôles de gestion entre le premier responsable et le gestionnaire de l'intervention. La gestion apparaît souvent alors comme une contrainte et non comme un service. On observe ensuite que le principal intervenant connaît rarement les ressources disponibles tant à l'intérieur de l'O.E.A. que dans les services du collège pour la conduite de son intervention. Si on assure ainsi une meilleure coordination au sein de l'intervention, on observe au sein de l'O.E.A. une tension entre la gestion et l'exécution qui peut neutraliser les avantages de cette formule.

Dans l'ensemble des cinq O.E.A. les premiers responsables, autres que gestionnaires, d'une intervention ont tendance à réclamer l'entière responsabilité de l'intervention, y compris de sa gestion, et logiquement une participation à la gestion de l'O.E.A. Ils veulent ainsi pouvoir assurer les conditions pour une réalisation optimale des postulats de la formation sur mesure (mesure, participation et cohérence) à l'intérieur de leurs interventions. Toutefois ces mêmes personnes hésitent à porter tout le poids des contraintes et du contexte actuel de l'éducation des adultes. On hésite à porter tout le poids de l'auto-financement de la formation sur mesure. On ne veut pas faire les frais de l'incohérence et de l'ambiguïté des politiques actuelles de l'éducation des adultes.

Si on fait abstraction du contexte global, qui est sans doute la cause de beaucoup de maux, le problème de l'attribution des rôles de gestion exigés par l'organisation des interventions relève de l'administration générale des collèges et des O.E.A. Il leur revient de préciser leur

structure et par elle d'identifier clairement les centres de responsabilités et de partager fonctions et pouvoirs. Il leur revient de préciser les ressources disponibles pour la réalisation des interventions et de définir les mécanismes de distribution et de communication.

Au moment des entrevues, deux O.E.A. étudiaient ces problèmes. Elles confiaient les interventions de formation sur mesure à des animateurs-organisateurs. Une envisageait de leur laisser la gestion des interventions dans des limites qui définiraient les ressources disponibles, en particulier par le mécanisme de la budgétisation par projet. L'administration se réservait toutefois certaines dimensions de la gestion, entre autres, l'engagement des intervenants autres que les conférenciers, les dépenses excédant telle somme, etc.

La deuxième O.E.A., sans confier la presque totalité de la gestion comme dans le premier cas, assurait à l'animateur-organisateur la possibilité de prendre des décisions dans une série de limites préétablies ou par des mécanismes souples et rapides de référence à un gestionnaire identifié et averti.

Malgré ces tentatives on éprouve partout beaucoup de difficultés à décentraliser la gestion d'une part et à assurer les conditions (clarification des responsabilités, des rôles et du pouvoir, mécanismes de fonctionnement, etc.) que nécessiterait une telle décentralisation. Le problème est apparu particulièrement grave dans le cas où l'éducation des adultes est intégrée. L'intervenant n'arrive plus à identifier le gestionnaire responsable. On observe que dans ce cas la pratique tend à recréer ce gestionnaire, quelles que soient ses fonctions réelles.

b) Pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure

L'analyse précédente démontre que si la fonction animation n'est pas assumée par l'O.E.A., et ce pour toutes les phases d'une intervention et de son organisation, le "temps partiel fermé" et la formation sur mesure ont tendance à se réduire au "temps partiel ouvert" enrichi. Il ne suffit pas d'avoir des mécanismes de coordination entre les opérations et entre les agents. Il ne suffit pas qu'il y ait animation à chacune des phases. Il doit y avoir unité du personnel animateur tout au long du processus, de préférence dès la promotion de l'intervention.

S'il y a un animateur-organisateur du début à la fin la participation décisionnelle et la cohérence logique et chronologique sont mieux assurées. Toutefois, parce qu'on ne confie pas aux animateurs des rôles précis de gestion, une tension existe entre ces animateurs, la direction des O.E.A. et celle des services du collège. Cette tension entraîne parfois une certaine incohérence dans l'organisation des interventions et par voie de conséquence dans ses opérations.

Il nous apparaît, suite à cette analyse, qu'il existe une nouvelle tendance, avec le développement des interventions du "temps partiel fermé" et de formation sur mesure, d'assurer une gestion qui soit cohérente avec l'unité recherchée dans le processus de formation sur mesure. Si la spécialisation des fonctions a pu contribuer largement à une meilleure qualité dans des opérations isolées (programmation, enseignement, gestion, etc.), elle a aussi contribué à morceler les démarches d'apprentissage, les processus d'aide à l'apprentissage et leur organisation.

Si l'animation contribue à la participation et à la cohérence à l'intérieur de chacune des phases, si la présence d'un animateur unique contribue à la participation de tous à toutes les phases et à la cohérence de l'ensemble du processus d'intervention, la présence d'un animateur-organisateur (responsable de la gestion de l'intervention) pourra contribuer en plus à la participation et à la cohérence de l'organisation d'une intervention et à celle de l'O.E.A. qui s'engage en formation sur mesure.

Cette option pour la présence d'animateurs-organisateurs n'implique pas nécessairement l'engagement d'une équipe. Elle peut aussi impliquer la formation à l'animation et aussi à la gestion participative des gestionnaires, des professionnels ou des professeurs de l'organisation.

Dans chacune des cinq O.E.A. on trouve au moins un animateur professionnel. Les rôles et l'encadrement de ces animateurs varient grandement, de l'animation des interventions à l'animation des intervenants, de l'équipe spécialisée en animation à l'intégration d'un animateur à un ou deux départements.

Ainsi nous recommandons à chaque O.E.A. de définir et de choisir les modes d'organisation et les moyens qui lui permettront d'assurer la présence d'un animateur-organisateur pour la durée de chacune des interventions et de son organisation. Par économie des ressources il pourrait être utile de prévoir que cet animateur-organisateur ait une formation et une expérience en analyse des organisations et en développement organisationnel ou qu'on lui prévoie les moyens de se donner ce perfectionnement.

Nous recommandons que chaque O.E.A., après s'être entendue avec la direction générale et la direction des services pédagogiques de son collège, après avoir négocié et implanté des politiques et des mécanismes de gestion avec les services du collège et après avoir précisé les siens à l'intérieur de sa propre organisation, assure ses animateurs-organisateurs des moyens nécessaires à la gestion des interventions dont ils ont la charge.

Enfin nous recommandons à plus long terme et nous en faisons une priorité avec la recherche, que le ministère de l'Education, par la D.G.E.C., par la D.G.E.A. ou par les deux coordonnées, subventionne l'organisation de la fonction animation dans les O.E.A.

## 5. LES FONCTIONS PROGRAMMATION ET ENSEIGNEMENT

L'analyse théorique des pages 35 à 39 a séparé les deux fonctions programmation et enseignement en notant que la réalité devait souvent les réunir dans la personne du professeur et dans la structure départementale des collèges. Suite à la recherche sur les cinq O.E.A. nous regroupons effectivement ces deux fonctions qui sont la plupart du temps réunies dans la réalité des interventions et de leur organisation.

En formation sur mesure comme pour d'autres modes d'intervention on doit arriver à l'élaboration d'un programme de formation et d'apprentissage et à la réalisation de ce programme qui demandera un enseignement, la diffusion d'informations théoriques et pratiques, une instruction ou un entraînement, et plus largement un ensemble d'opérations et d'activités d'aide à l'apprentissage.

Théoriquement la formation sur mesure attend de la programmation et de l'enseignement, ces deux fonctions parentes, une conversion aux postulats de la mesure, de la participation et de la cohérence.

L'élaboration et la réalisation d'un programme de formation et d'apprentissage devraient désormais se fonder sur la mesure des principaux éléments, sinon de tous, impliqués par une intervention éducative. Ces éléments incluent évidemment les composantes traditionnelles d'un programme, c'est-à-dire les différents savoirs à transmettre par une ou plusieurs disciplines et selon sa logique propre sur laquelle se fonde la didactique. En plus on devrait y retrouver deux grandes catégories d'éléments dont la mesure devrait être assurée par les différentes opérations du début du processus. Il y a les éléments sociologiques et psycho-sociologiques qui très souvent, en formation sur mesure, fondent la demande et orientent le projet d'intervention: la situation, ses problèmes, ses exigences d'adaptation et de changement; l'encadrement de cette situation, l'organisation immédiate ou lointaine qui la définit et la détermine, les groupes, leurs relations, leurs interactions, les facteurs déterminants (ressources, conditions d'admission, les lois, etc), les changements souhaités, les besoins de formation. Et il y a les éléments psychologiques: les individus, leur perception de la situation, leurs besoins d'apprentissage, leurs exigences, leur formation antérieure, leurs ressources, leurs handicaps, leur profil d'apprentissage, etc.

L'élaboration et la réalisation d'un programme de formation et d'apprentissage devraient désormais se fonder sur la participation. Il ne suffit pas que cette participation soit instrumentale, c'est-à-dire qu'elle ne soit qu'un moyen de faire accepter des objectifs, des méthodes, des techniques, des activités, des contenus définis par des experts. Elle doit être décisionnelle sans verser toutefois dans l'irréalisme. Même si elle doit se faire par des experts, la programmation, en formation sur mesure, peut être fondée non seulement sur un diagnostic posé par des spécialistes de la recherche et sur une logique de discipline mais en plus sur une participation de ceux qui feront ces apprentissages prévus au programme. Et cette programmation sera non seulement soumise à l'approbation des participants mais elle constituera pour eux un élément d'apprentissage par l'exercice qui leur permettra de confronter les résultats de la programmation des experts à ceux qu'ils auront élaborés antérieurement avec le diagnostic et le projet d'intervention.

En formation sur mesure l'enseignement s'inscrit dans une démarche d'aide à l'apprentissage qui situe l'individu au centre de l'action. Cette démarche se fonde donc sur une participation essentielle des individus en situation d'apprentissage. Et cette participation n'est ni un a priori, ni un prérequis mais un objectif qui correspond aux fondements psychologiques du processus d'apprentissage. Ce processus repose essentiellement sur une conscience d'un objet qui devient alors désirable

et qui active le processus d'appropriation de cet objet par l'observation, l'analyse et l'expérimentation, autant d'activités d'apprentissage.

En somme pour que les fonctions programmation et enseignement se transforment selon les postulats de la formation sur mesure, l'enseignement ne doit pas se limiter à la diffusion d'informations théoriques ou pratiques mais doit remettre en valeur la dimension aide à l'apprentissage orientée par la recherche d'une participation efficace. La programmation à cette fin ne peut se limiter à un service d'appoint. Enseignement et programmation doivent être reliées logiquement et chronologiquement aux étapes antérieures et doivent prévoir les étapes ultérieures. Elles doivent être réunies à l'animation pour assurer une cohérence entre les différents agents et les différentes opérations dont ces agents sont responsables.

La réunion et la coordination des trois fonctions programmation, enseignement et animation sont-elles souhaitables, sont-elles possibles? L'analyse de la situation des cinq O.E.A. apporte quelques éléments de réponse à cette question.

a) Situation dans les cinq O.E.A.

Il est inutile de reprendre en détail l'analyse qui a été faite avec la fonction précédente. On sait que lorsque l'animation n'est pas assumée par les O.E.A., la programmation tend à redevenir préfabriquée et l'enseignement à se fonder sur la didactique, sur la transmission de savoirs selon la logique interne des disciplines, et ce quels que soient les correctifs apportés par l'engagement de professeurs de l'extérieur de l'enseignement, par l'encadrement ou le perfectionnement des professeurs de l'intérieur des collèges.

L'aspect organisationnel de la réunion des trois fonctions a aussi été présenté dans l'analyse de la fonction précédente. L'animation est assurée dans les O.E.A. selon deux modes d'organisation: par une équipe d'animateurs-organisateurs passablement marginale ou par un ou quelques animateurs attachés aux départements pour assurer l'unité des interventions et de leur organisation, pour encadrer et perfectionner les professeurs.

Là où on a engagé une équipe d'animateurs regroupés dans une structure spéciale ou intégrée à l'ensemble du personnel de l'O.E.A. on observe les problèmes suivants.

La présence continue d'un animateur en plus de la contribution périodique habituelle des programmeurs et des professeurs dépasse les moyens financiers des O.E.A. Face à ce problème les O.E.A. ont tendance à revenir au modèle du marketing raffiné auquel on ajoute une adaptation andragogique fondée sur une participation instrumentale. L'animateur est alors confiné pour la majeure partie de ses activités à des rôles de gestion. Si l'O.E.A. tient à réaliser intégralement le modèle théorique de formation sur mesure et si elle tient à la fonction animation on tentera de concilier la présence d'animateurs en plus de celle des programmeurs et des professeurs même si on doit réduire le rôle de chacun. On optera ainsi pour des secteurs d'intervention pour lesquels le collège n'est pas autorisé à l'enseignement régulier. On évitera alors l'engagement des professeurs du collège et l'animateur pourra à l'occasion, selon ses compétences, cumuler les rôles de programmeur et de professeur. Ici on optera pour engager le plus possible des conférenciers, pour limiter la présence des professeurs en morcelant leur contribution par une réduction des heures, en recourant à d'autres sources telles que le films, la bibliothèque, les visites, etc. Quels que soient les moyens utilisés pour assurer la présence quasi continue des animateurs on risque ainsi de couper sur la qualité et la cohérence des informations programmées et diffusées. On tente alors ou d'éliminer les programmeurs et les professeurs ou de réduire le rôle des programmeurs à celui d'une expertise sur un arrangement logique de disciplines et de savoirs, et le rôle du professeur à un informateur ou un instructeur, laissant l'aide à l'apprentissage aux bons soins exclusifs de l'animateur.

En plus des problèmes de qualité et de cohérence pour la programmation et l'enseignement le maintien d'une équipe marginale d'animateurs risque d'entraîner de sérieux problèmes de relations de travail d'abord avec le syndicat des professeurs, parce qu'on enlève ainsi des contrats à ses membres, et avec le syndicat des professionnels, parce qu'on leur confie une multitude de tâches et de responsabilités qui dépassent largement les ententes négociées.

Là où on a engagé un ou deux animateurs encadrés par l'O.E.A. et attachés aux départements dans la perspective d'un développement intégré de la formation sur mesure et de l'éducation des adultes, on observe, à l'inverse de la première formule, une tendance à faire

l'économie de la fonction animation. L'animateur est poussé à l'accomplissement prioritaire des rôles de gestion. Avec cette deuxième formule organisationnelle on opte pour un développement à long terme qui passe par la transformation de mentalités et des rôles du professeur traditionnel. A court terme on assure d'abord, par l'engagement de professionnels pas toujours spécialisés en animation, la promotion, le diagnostic, l'élaboration de projets et de programmes cohérents avec le diagnostic de la situation et des besoins, et la gestion de l'intervention. On doublera ces conditions qui assurent une programmation adaptée d'un travail d'animation, d'encadrement et de perfectionnement des programmeurs et des professeurs pour les amener à réaliser une andragogie centrée sur la situation et sur la participation.

Si dans la première formule on arrivait difficilement à intégrer la formation sur mesure dans le collège et en particulier dans le département et chez les professeurs, dans la deuxième on arrive difficilement à sortir du département, de la programmation préfabriquée et de la didactique pour réaliser intégralement la formation sur mesure.

Si on ajoute au problème de financement la prépondérance du régime d'extension et le poids des ententes syndicales il n'y a pas beaucoup d'issues à court terme pour l'implantation et le développement de trois fonctions qui devraient idéalement être assumées distinctement en formation sur mesure. Seules quelques formules de compromis semblent être possibles. Il appartient à chaque collège et à chaque O.E.A. de choisir celles qui offrent les meilleures conditions pour la réalisation intégrale du modèle théorique de formation sur mesure.

b) Pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure

Dans le contexte actuel des politiques et des organisations de l'éducation des adultes, on ne peut assurer financièrement la présence continue d'un animateur pour la durée d'une intervention, en plus de la présence périodique de programmeurs et de professeurs. Toutefois, pour qu'il y ait formation sur mesure, la fonction animation doit être assurée si on veut que la participation et la cohérence soient plus que bonnes intentions. De préférence cette fonction devrait être réalisée par un personnel spécialisé d'animateurs-organisateurs. S'il est souhaitable que ces animateurs cumulent des rôles de promotion, de recherche, d'aide à l'apprentissage et de gestion, il serait par ailleurs hasardeux,

pour la santé d'une intervention et d'une organisation, de leur ajouter des rôles de programmation et d'enseignement. L'ensemble des ressources que regroupent en particulier les départements dans les collèges ne peuvent être rejetées par l'éducation des adultes et par la formation sur mesure sous prétexte qu'elles ne sont pas préparées et qu'elles ne sont pas supportées pour ce type d'intervention. S'il est vrai que se pose un sérieux problème de mentalité il est aussi vrai que souvent, en particulier en dehors des grands centres, c'est la principale réserve de ressources sans laquelle aucun développement ne saurait être durable.

Devant une telle problématique nous ne pouvons que recommander aux collèges et aux O.E.A. d'étudier la meilleure solution pour eux d'assurer la réalisation des trois fonctions animation, programmation et enseignement compte tenu des éléments de cette problématique. Nous leur recommandons de rendre leur décision claire pour chaque groupe impliqué, de négocier les éléments de cette décision avec chacun de ces groupes et d'informer l'ensemble du collège des politiques et mécanismes qui en découlent. Cette décision devrait en particulier clarifier le mode d'organisation choisi, sa position structurelle, la place et le rôle des départements par rapport aux fonctions programmation, enseignement et animation, l'encadrement et le perfectionnement des professeurs.

## 6. LE SUPPORT A L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement, étant entendu dans son sens le plus large comme la principale des activités d'aide à l'apprentissage, demande l'organisation de services variés dont les plus demandés requièrent la bibliothèque, l'audio-visuel, le secrétariat, l'imprimerie, les ateliers, les laboratoires, l'équipement, les services de gestion. Pour éviter une répétition toujours ennuyeuse nous reporterons l'analyse de ce support demandé aux services des collèges, à l'étude de la prochaine fonction, celle de la gestion de ces services. Nous nous limiterons ici à l'analyse de l'encadrement et du perfectionnement qui sont assurés aux professeurs pour la réalisation d'une andragogie qui devrait normalement être définie par l'O.E.A. au préalable.

a) Situation dans les O.E.A.

Il est significatif de constater que l'encadrement et le perfectionnement des professeurs dans les cinq O.E.A. ne sont pas assurés par le "temps partiel fermé" mais par l'organisation du "temps partiel ouvert". En effet c'est dans ce secteur d'activités que les O.E.A. ont senti le besoin de préciser les éléments d'une politique andragogique C'est dans l'analyse de ce secteur qu'elles ont identifié les obstacles à l'implantation et à la réalisation de ces éléments. C'est dans ce secteur qu'on a organisé les formules du "contrat moral" entre les groupes d'étudiants, le professeur et l'O.E.A., et celle de l'équipe de représentants de département pour une gestion des activités de l'éducation des adultes et pour la réalisation de projets de recherche et d'expérimentation.

Au "temps partiel fermé" et en particulier en formation sur mesure, tout se passe comme si les professeurs étaient inexistants. Quand on en parle c'est pour rappeler les formules du "temps partiel ouvert" qui leur assurent encadrement et perfectionnement ou pour insister sur les problèmes de mentalité et de préparation qui les rendent inaptes à collaborer au projet andragogique visé par ces nouveaux modes d'intervention. Effectivement le "temps partiel fermé" et la formation sur mesure s'opposent à l'orientation pédagogique officielle des collèges en éducation des adultes qui favorise, là comme ailleurs, une extension de ce qui se fait auprès des jeunes. Cette orientation passe évidemment par les départements et par les professeurs, c'est pourquoi on se méfie. On sent que la fonction enseignement qui se réalise concrètement par le professeur est le point de rencontre, en formation sur mesure, entre la marginalité et l'intégration. On se méfie donc du professeur qui par la force du système se situe beaucoup plus du côté de l'extension et de l'intégration que du côté de la marginalité et de l'innovation. Cette situation est aggravée par l'instabilité des professeurs en éducation des adultes qui décourage souvent toute tentative d'encadrement et de perfectionnement.

b) Pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure.

Il faudrait revoir les recommandations pour le développement des fonctions animation, programmation et enseignement, en particulier en ce qui touche le rôle des départements en formation sur mesure.

Il faudrait exploiter l'expérience de l'équipe des représentants de départements décrite en page 79 et la relier à celle de l'engagement d'animateurs-organisateurs attachés aux départements.

Il faudrait aussi exploiter les possibilités de perfectionnement qu'offre la D.G.E.A. par l'équipe d'aide au développement (E.A.D.).

Enfin on peut toujours recommander pieusement et à long terme au ministère de l'éducation de définir et de réunir les conditions qui permettraient, en formation sur mesure comme en éducation des adultes, le recrutement et l'engagement d'un personnel enseignant stable, expressément formé et expérimenté en andragogie.

## 7. LA GESTION ET L'ADMINISTRATION GENERALE

Sur le plan théorique on a distingué en page 40 entre la gestion de l'intervention, la gestion du support organisé et des services, et la gestion de l'organisation, aussi appelée administration générale.

La gestion de l'intervention, qui appartient au coordonnateur de cette intervention et de préférence à l'animateur-organisateur, a été analysée avec la fonction animation.

La gestion du support organisé et des services requis par les interventions, y compris le support à l'enseignement et les services généraux de gestion, qui s'adressent autant à l'ensemble de l'organisation qu'aux interventions, appartient en grande partie à la direction de ces services rattachés à l'administration des collèges et, en quantité presque négligeable, à la direction des O.E.A. qui organisent directement quelques-uns de ces services.

La gestion de l'organisation appartient à trois services d'administration: la direction de l'O.E.A., la direction des services pédagogiques, la direction générale du collège.

Toujours au plan théorique on a aussi souligné qu'une gestion adéquate en formation sur mesure devrait respecter et opérationnaliser les trois postulats fondamentaux. On devrait ainsi, pour chacun des trois niveaux ou objets de gestion (intervention, services et organisation) assurer précision, participation et cohérence entre l s opérations et les agents.

## A. LA GESTION DES SERVICES

Le support organisé, y compris les services à l'enseignement et les services généraux de gestion, existe pour faciliter les interventions de formation par lesquelles une institution éducative réalise sa mission. Le support organisé et ses services tirent donc leur raison d'être des finalités que poursuivent les interventions et, avec elles, l'institution. La gestion de ces services devrait alors, à l'intérieur des limites fixées par l'administration générale, définir et opérationnaliser l'utilisation rationnelle des ressources et des moyens d'action mis à la disposition des intervenants et, par eux, des clientèles.

La formation sur mesure exigera de la gestion des services qu'elle précise le support qu'ils peuvent apporter, les mécanismes et les procédures à respecter pour obtenir ce support. Elle exigera de participer à la définition de ses propres besoins et d'exprimer son point de vue sur la distribution de ces services. Elle demandera enfin que ces services soient coordonnés entre eux pour une cohérence de l'organisation et pour l'efficacité des interventions.

### a) Situation dans les O.E.A.

Il faut distinguer entre le support organisé par un service extérieur à l'O.E.A., qui échappe donc à son autorité, et le support organisé par l'O.E.A. elle-même. Dans le cas où l'organisation de l'éducation des adultes est totalement intégrée aux structures du collège, cette distinction ne tient pas. Toutefois les remarques subséquentes sont valables pour les deux cas.

- La gestion des services extérieurs à l'O.E.A.

Dans l'ensemble les O.E.A. expriment peu de commentaires quant à la gestion des services du collège. On ne peut conclure pour autant qu'elles sont satisfaites. Il fut un temps où les critiques fusaient, où elles dominaient les conversations, les entrevues. Maintenant il semble qu'on se soit lassé de crier dans le désert. On a appris à tirer profit de ce qui existe. On a trouvé moyen d'exploiter par des voies détournées, parfois secrètes, ce qu'on ne pouvait obtenir par les mécanismes officiels.

Du service des finances on se plaint de sa lenteur à produire des bilans détaillés, si bien qu'on n'arrive pas ou qu'on arrive difficilement à une budgétisation par projet importante pour une décentralisation de la gestion des interventions. Sans information, le contrôle est pratiquement impossible. C'est pourquoi la plupart des organisations, tout en confiant la comptabilité au service des finances, doublent les informations et les mécanismes de contrôle.

Au service du personnel on reproche de ne rien comprendre aux critères de sélection de l'O.E.A. On préférerait que ce service ne se mêle pas de sélection. Quant à l'engagement on se dit satisfait sauf qu'on aimerait plus de liberté et d'autonomie pour l'engagement de conférenciers et, en général, du personnel qui échappe aux conventions collectives.

Des services de l'équipement et d'information on ne souffle mot. Il semble que partout on applique la politique de l'imputation des seules dépenses directes.

Des services aux étudiants ou à la vie étudiante on note qu'ils correspondent plus que les autres aux attentes particulières du "temps partiel fermé" et de la formation sur mesure. Toutefois on fait rarement appel à eux parce qu'ils sont organisés strictement en fonction des jeunes. Parfois, sur recommandation spéciale d'un gestionnaire de l'O.E.A., on assurera certains services aux adultes, en particulier certains services des psychologues et des conseillers en orientation.

Des services proprement pédagogiques l'O.E.A. attend beaucoup plus. Du registrariat, du secrétariat et de l'informatique on observe

une collaboration étroite qui ne va toutefois pas sans problème. On éprouve beaucoup de difficultés à faire reconnaître que l'application du régime pédagogique n'est pas toujours possible et souhaitable. On énumère rapidement les problèmes créés par les normes d'admission, les prérequis, les échecs, échecs-abandons et abandons, la durée, etc. On y trouve la source de quelques conflits. Toutefois dans l'ensemble on s'accommode en douce. Et la diplomatie règne. On observe, en plus des difficultés de gestion du régime pédagogique, certains problèmes d'organisation. Les programmes du service d'informatique sont conçus en fonction de l'annuaire officiel et des demandes d'admission élaborées pour les jeunes. Le personnel du secrétariat est habitué à une clientèle composée surtout de jeunes, on y acceuille mal les adultes qui souvent se sentent bousculés et privés d'informations, qui sont élémentaires pour les jeunes qui vivent à plein temps dans le contexte scolaire, mais complexes pour des adultes non familiers avec ce contexte. Ces mêmes adultes complètent leur dossier académique souvent avec retard et s'attirent ainsi des réactions parfois sévères du secrétariat et du registrariat. Dans l'ensemble les problèmes organisationnels que créent l'admission et l'inscription des adultes dans les collèges pour les services pédagogiques sont habituellement amplifiés quand il s'agit d'intervention au "temps partiel fermé" et en formation sur mesure. Le seul fait que pour ces modes d'intervention on utilise des lieux de formation extérieurs aux locaux des collèges, entraîne une distance qui complique, vu leur manque de mobilité et de souplesse, les opérations du registrariat, du secrétariat et parfois de l'aide pédagogique individuelle.

Dans l'ensemble des services pédagogiques les normes de gestion définies selon les besoins des interventions auprès des jeunes sont continuellement rappelées comme étant LA NORME qu'il ne faut ni contester, ni transgresser.

Des services liés aux moyens techniques d'enseignement (bibliothèque, audiovidéothèque, imprimerie, laboratoires, ateliers, etc.) les O.E.A. se plaignent uniquement de leur manque de souplesse et de rapidité. Dans l'ensemble on se sait trop quel support et quelles ressources on peut attendre de ces services. De fait ce problème n'est résolu que dans le cas ou un protocole d'entente a été défini et négocié entre l'O.E.A. et chacun de ces services. Ce cas est toutefois rare. On observe aussi le cas de l'intégration où tous les services sont autant ouverts aux adultes qu'aux jeunes. Toutefois on observe les mêmes restrictions et les mêmes lenteurs pour les interventions du "temps partiel fermé" et de la formation sur mesure. Dans la plupart des O.E.A. on procède au jour le jour, à la pièce, quand le besoin se fait sentir. On opère avec

diplomatie, se ménageant de bonnes relations avec au moins une personne de chacun des services dont on a besoin.

En fonctionnant sans planification, ni entente formelle entre les services et l'O.E.A., la formation sur mesure ne saurait obtenir la précision et la cohérence dont elle a besoin pour assurer l'efficacité de ses interventions. A la limite on observe chez les intervenants une tendance à ne même plus réclamer ces services et à se débrouiller avec les ressources du commanditaire, des participants et avec celles que l'O.E.A. peut elle-même fournir.

- La gestion du support assuré par l'O.E.A.

Le support que les O.E.A. fournissent directement sans recourir aux services du collège, se limite à l'aide pédagogique, à l'animation, au secrétariat. Habituellement la gestion de ces services et celle des activités propres à la direction de l'organisation et de chacun de ses secteurs incombent au coordonnateur de l'éducation des adultes et au responsable de la formation professionnelle. Cette gestion constitue un véritable goulot d'étranglement où se rencontrent toutes les contraintes, où s'accumulent et s'enchevêtrent les rôles et les tâches les plus variés allant des relations avec les différents ministères à la réception d'un professeur qui veut changer de local. On y observe les pressions et les exigences des organismes extérieurs au collège: formules, procédures, réunions, demandes venant de la D.G.E.C, de la D.G.E.A., de la C.F.P., du C.M.C. et de différents groupes et organismes du milieu, etc. On y observe les pressions et les exigences de l'extérieur de l'O.E.A., mais intérieures au collège: réunions, rapports, demandes venant de la direction générale, de la direction des services pédagogiques, des autres directions ou des autres services. On y observe enfin les pressions et les exigences de l'intérieur venant des professionnels, des professeurs et des étudiants. Le "temps partiel fermé" et la formation sur mesure étant la plupart du temps des secteurs spéciaux d'intervention, sinon marginaux, ils auront tendance à recourir à la gestion de l'O.E.A. pour faire connaître et pour satisfaire leurs besoins de financement, de matériel, d'équipement, de personnel et de support organisationnel.

Si la gestion des différents secteurs d'intervention continue de peser sur les épaules du coordonnateur de l'O.E.A., si tous les rôles et tâches qu'ils appellent continuent d'affluer à la porte de son bureau,

s'il n'y a pas entente entre les différents niveaux d'administration et de gestion (entre l'O.E.A. et la direction des services pédagogiques et la direction générale, entre l'O.E.A. et les services du collège) la formation sur mesure sera toujours la première menacée. Ses demandes exceptionnelles et extraordinaires seront en effet perçues comme la cause première d'une surcharge, même si, de fait, cette surcharge relève plus d'un problème de gestion de l'organisation et du collège.

b) Pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure

Les exigences de la formation sur mesure en termes de gestion précise, cohérente et participée ne pourront être satisfaites par les Collèges et par les O.E.A. que si les différents niveaux de leur administration s'entendent pour situer la formation sur mesure dans leur mission, pour définir ses objectifs généraux et pour lui assurer des ressources et des moyens d'action qui lui permettront d'atteindre ces objectifs.

En particulier la pratique du protocole d'entente entre l'O.E.A. et les services du collège devrait être maintenue et développée. Et il appartient à l'administration des O.E.A. et des collèges d'initier ces ententes et de les superviser. Cette pratique, si elle s'implantait, favoriserait une gestion fondée sur la précision et une plus grande efficacité des interventions parce que mieux soutenues et organisées.

Il faudrait de plus assurer à l'O.E.A. et au responsable du secteur d'interventions en formation sur mesure une participation à la définition des priorités et des mécanismes d'opération des différents services. Ce n'est que par cette participation, qui devrait être consultative, que l'O.E.A. et la formation sur mesure pourront s'assurer de leurs conditions d'existence et de fonctionnement tout en participant à la mission de l'ensemble du collège et aux préoccupations des autres services et directions.

Enfin si les différents niveaux d'administration doivent s'entendre il faut aussi, pour une cohérence de l'organisation et de ses interventions, que les différents services s'entendent et soient coordonnés pour que leur action se complète plutôt que de se neutraliser comme il arrive souvent. Car il ne suffit pas qu'un ou deux services soient efficaces et soutiennent adéquatement les interventions de formation sur mesure. C'est l'ensemble des collèges, des services dont ils disposent et des organisations de l'éducation des adultes qui doivent adopter les visées et les exigences de la formation sur mesure.

## B. LA GESTION DE L'ORGANISATION (ADMINISTRATION GENERALE)

Depuis le début de l'analyse des cinq O.E.A. en fonction des éléments organisationnels du modèle de formation sur mesure on a constamment été amené à référer à la gestion de l'organisation pour suggérer ou pour demander qu'un ensemble de décisions soient prises quant aux orientations, aux objectifs, aux ressources et aux moyens d'action requis par la formation sur mesure et par l'opérationnalisation de ses postulats.

Au plan théorique on a conclu que la formation sur mesure demandait d'être décidée, définie et située par l'O.E.A. et par le Collège qui l'adoptent comme mode particulier d'intervention éducative. Elle leur demande ensuite une organisation, c'est-à-dire des ressources matérielles, financières et humaines, et des moyens d'action qui lui ménageront des relations fonctionnelles, des mécanismes et des conditions de fonctionnement (structures, procédures, moyens de communication, etc.). La formation sur mesure demande enfin, comme pour les autres fonctions étudiées, que les responsabilités et les rôles d'administration générale soient orientés par les postulats de mesure, de participation et de cohérence.

Qu'en est-il de ces responsabilités et de ces rôles de gestion d'une organisation dans les cinq O.E.A.?

### a) La situation dans les cinq O.E.A.

Pour juger de la place de la formation sur mesure dans la mission des O.E.A. et pour évaluer l'organisation qu'elles lui consacrent nous avons tenu compte de quatre variables: les clientèles atteintes et visées, les modes d'intervention réalisés et souhaités, l'organisation espérée et mise sur pied pour réunir ces clientèles et pour intervenir auprès d'elle, et les résultats obtenus et escomptés.

La formation sur mesure, du moins le "temps partiel fermé", apparaît occuper une place importante dans la mission de chacune des cinq O.E.A. La proportion des clientèles, homogènes et regroupées, varie entre 15% et 55%. On réalise avec ces clientèles un processus nettement différent de celui du "temps partiel ouvert" fidèle au régime de l'extension. A ce nouveau processus et à ces nouvelles clientèles on consacre des moyens et des ressources en quantité et en qualité parfois impressionnantes.

A l'examen on est toutefois porté à plus de nuance. Le "temps partiel fermé" n'est pas la formation sur mesure, telle que définie par le modèle théorique, et, souvent, il est beaucoup plus une adaptation du "temps partiel ouvert" que la création d'un nouveau processus.

- Les résultats obtenus et escomptés

L'analyse des résultats obtenus et escomptés par les O.E.A. en formation sur mesure aurait pu constituer une première série d'indices de la place effective que tient ce mode d'intervention dans la mission de ces organisations suite aux décisions de leur administration. Cette analyse n'a pu être réalisée parce que les O.E.A. n'ont accumulé aucune information sur cette variable et que nous n'avions pas les ressources nécessaires pour recueillir les données. On peut toutefois répéter qu'aucune O.E.A. n'a décidé de s'instrumenter et de s'organiser pour la ceuillette de ces données, que la réalisation de la recherche et de l'évaluation des interventions aurait facilitée. Si ce résultat peut s'expliquer par un manque de ressources il manifeste aussi, par sa répétition dans chacune des interventions et des O.E.A., que l'administration de ces organisations n'a pas vraiment attaché toute l'importance voulue à cette dimension de la formation sur mesure.

- Les clientèles atteintes et visées

Si on ne jugeait que par les clientèles on pourrait conclure que la formation sur mesure occupe effectivement une place importante dans la mission des O.E.A. et des collèges. On relève même, au "temps partiel ouvert", l'intention d'orienter le recrutement des clientèles sur une identification préalable de groupes homogènes et sur la rencontre de ces groupes avant toute publicité et toute inscription.

Quand on considère les modes d'intervention réalisés par les O.E.A. auprès de ces clientèles caractéristiques en formation sur mesure et quand on considère les modes d'organisation utilisés pour soutenir ces interventions on doute que la gestion des O.E.A. ait choisi et décidé clairement d'implanter et de développer la formation sur mesure.

- Les modes d'intervention

Rares sont les O.E.A. où la majorité des interventions du "temps partiel fermé" respectent le modèle opérationnel et théorique qui est une application optimale des postulats de la formation sur mesure. Les processus observés, malgré leur parenté avec le processus de formation sur mesure, n'ont souvent été voulus que pour ce qu'ils sont: cours-maison, cours spéciaux, contrats de service, etc. Ils ne sont pas nécessairement des réductions du modèle théorique que des conditions particulièrement difficiles auraient empêché de réaliser. Toutefois il arrive que cette situation se produise. On déplore alors que, par une gestion déficiente et par le poids contraignant d'un contexte défavorable, les modes d'intervention visés aient été réduits à du marketing raffiné, à des programmations préfabriquées sur mesure, à de simples adaptations pédagogiques, en somme à des variantes plus ou moins dépendantes du régime dominant de l'extension.

Si on considère les modes d'intervention visés par plusieurs expériences du "temps partiel fermé" et l'andragogie souhaitée au "temps partiel ouvert" on réunit tous les éléments de la formation sur mesure. Le problème des O.E.A. en est d'abord un d'opérationnalisation et d'organisation. On n'arrive pas à formuler un modèle ou un projet opérationnel et organisationnel qui corresponde à la conception qu'on se fait des clientèles, de leurs situations et besoins, et des interventions qu'on voudrait réaliser auprès d'elles et avec elles. De plus quand on considère les tentatives de quelques O.E.A. pour réaliser les principaux éléments de la formation sur mesure et quand on analyse les obstacles qu'elles rencontrent dans ces tentatives, on se demande si le problème dominant des O.E.A. ne se situe pas d'abord dans la difficulté de réunir les moyens nécessaires à la réalisation d'un tel modèle, plus que dans la formulation de ce modèle.

- Les ressources et les moyens d'action

Précisément si on considère les ressources et les moyens d'action que les O.E.A. mettent à la disposition du "temps partiel fermé" on pourrait conclure à des conditions plus que favorables pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure. Encore ici on doit se rappeler que "le temps partiel fermé" n'est pas la formation sur mesure et que les opérations principales de celle-ci sont souvent escamotées

faute de resssources requises ou de leur organisation rationnelle. Pour évaluer la gestion des ressources et des moyens d'action que les O.E.A assurent à la formation sur mesure nous analyserons deux éléments clefs: les structures et le personnel consacrés à ce mode d'intervention.

. *Les structures*

L'analyse des structures des cinq O.E.A. met en évidence la variété des formules adoptées. S'il existe dans quatre collèges un coordonnateur de l'organisation et un responsable de la formation professionnelle on observe surtout une variété déroutante dans les statuts, dans les rôles, dans les descriptions de tâches, dans le partage des responsabilités et du pouvoir.

Que doit-on en retenir pour le profit d'une analyse de la gestion des ressources et des moyens d'action des O.E.A. en formation sur mesure?

La situation est la suivante par rapport aux trois niveaux de l'administration de l'éducation des adultes dans les collèges et par rapport à la place qu'occupe le "temps partiel fermé" et la formation sur mesure dans la structure de l'O.E.A. et du collège.

La gestion ou l'administration générale de l'éducation des adultes relève de trois *niveaux de* direction dans les collèges: la direction générale, la direction des services pédagogiques et la direction de l'organisation de l'éducation des adultes. On y observe trois situations différentes quant aux relations structurelles qui existent entre les trois niveaux d'administration et quant à l'encadrement que ces situations définissent au "temps partiel fermé" ou à la formation sur mesure. On retrouve dans les cinq collèges l'intégration, la marginalité, une semi-extension ou une semi-marginalité.

Quand il y a intégration on a habituellement éliminé des structures du collège le service d'éducation des adultes. Tout relève directement de la direction des services pédagogiques et des structures régulières du collège qui ont à servir tout autant les clientèles d'adultes que les clientèles de jeunes. La responsabilité première de l'éducation des adultes appartient alors au directeur des services pédagogiques. Et on observe qu'effectivement il assume cette responsabilité

contrairement à celui de plusieurs collèges où il n'y a pas d'intégration. La mission du collège auprès des clientèles d'adultes n'est donc pas repoussée dans un service marginal, comme dans un deuxième collège plus ou moins clandestin. L'éducation des adultes jouit, du moins pour les secteurs et services situés dans le champ des relations les plus fréquentes de la direction des services pédagogiques, de ressources plus nombreuses. Toutefois on rencontre, comme dans le cas de la non-intégration, plusieurs déficiences au plan des mentalités et au niveau de la coordination. Et on observe une tendance constante à recréer un secteur plus ou moins marginal, à recréer la fonction du coordonnateur de l'éducation des adultes. Cette tendance n'appartient pas à la direction de l'organisation. Elle s'amplifie sous la pression des usagers eux-mêmes, des professeurs et des départements, en particulier de ceux qui sont les plus éloignés de la direction des services pédagogiques.

Dans le cas des collèges où s'observe la marginalité de l'éducation des adultes on a un service spécial qui se situe à la périphérie du système collégial; on a un coordonnateur dont le statut est nettement identifié à celui d'un directeur ou au moins d'un adjoint au directeur des services pédagogiques; on a un service et un coordonnateur qui jouissent de ressources nombreuses et qui souvent les utilisent tant pour satisfaire leurs clientèles que pour s'assurer un pouvoir étendu dans le collège. On observe que dans ces cas le service d'éducation des adultes a réussi à négocier sa marginalité avec la direction des services pédagogiques, avec la direction générale et parfois même avec le syndicat. Il s'agit d'une marginalité temporaire qui devrait permettre à l'éducation des adultes de se développer dans un contexte plus favorable, moins astreignant pendant quelques années, avant de réintégrer le système collégial selon un plan élaboré par les principaux groupes de ce système.

Quand on retrouve un arrangement structurel et un régime administratif fondés sur une semi-intégration ou sur une semi-marginalité c'est souvent le règne de l'ambiguïté et de l'incohérence qu'on observe. La direction générale, souvent étrangère aux préoccupations, aux problèmes et aux activités du service d'éducation des adultes ne s'intéresse à la gestion de ce secteur qu'au moment de l'engagement du personnel, surtout de personnel plein-temps, et au moment des graves décisions budgétaires. En autant qu'aucun problème financier ne se pose cette direction générale ne s'inquiète d'aucune façon de la mission de son organisation en éducation des adultes. Si la direction des services pédagogiques intervient plus souvent pour de multiples décisions administratives, en particulier pour l'application du régime pédagogique et pour l'engagement des professeurs, elle ne dépasse pas souvent l'attitude assez indifférente des

directions générales quant aux dimensions plus fondementales de la mission des collèges en éducation des adultes, dans une région donnée. Partout la gestion des O.E.A., entendue au sens de l'administration générale, repose presque uniquement sur les épaules du coordonnateur de l'éducation des adultes qui est souvent coincé entre les clientèles, l'équipe ou les équipes de son service, la direction des services pédagogiques, la direction générale, les autres services et directions du collège, les exigences des différents ministères et des différents niveaux de gouvernement. Et pourtant on continue de définir officiellement ce coordonnateur comme un simple conseiller auprès de la direction des services pédagogiques, première responsable auprès de la direction générale de la mission du collège en éducation des adultes.

Pour les collèges il est tout aussi difficile avec l'intégration, avec la marginalité ou avec un régime indécis, d'arriver à une décision précise et partagée sur la mission (objectifs, ressources et moyens d'action) de l'éducation des adultes. Toutefois on peut conclure que les deux premiers régimes sont préférables car ils impliquent une décision formelle des trois niveaux de gestion de l'organisation. Dans un premier temps ce n'est donc pas tant la structure ou le régime qui importe c'est la cohérence et la participation de ceux qui ont à décider.

Par rapport à la place du "temps partiel fermé" et de la formation sur mesure dans la mission et dans la structure de l'O.E.A et du collège on observe deux situations qui impliquent une orientation différente selon qu'on leur consacre ou non une équipe ou un service spécial.

Quand la formation sur mesure est confiée à une équipe ou à un service spécial elle est passablement marginale dans la mission et la structure de l'O.E.A. et encore plus dans celles du collège. La situation varie toutefois dans les trois O.E.A. qui connaissent cette situation. Chacune a engagé au moins deux animateurs pour la réalisation des activités de formation sur mesure ou de ses dérivées. Dans une première organisation on trouve une équipe d'animateurs professionnels regroupés dans un service spécial au sein de l'O.E.A. sans relation officielle et fonctionnelle avec les autres structures du collège et les autres secteurs de formation de l'O.E.A. Dans une deuxième organisation on trouve aussi une équipe d'animateurs, qui sont des ex-professeurs et qui sont regroupés à part au sein de l'O.E.A. qui les encadre, mais rattachés effectivement à un ou deux départements avec lesquels ils réalisent des interventions de formation sur mesure. Cette équipe est sans relation officielle et fonctionnelle avec les structures du collège et les autres secteurs de formation de l'O.E.A. Une troisième organisation engage

comme animateurs des professeurs qu'on a dégagés de leur département. L'O.E.A. leur confie un secteur d'interventions particulières qui constituent la majeure partie de ses interventions. Ce secteur n'a pas de relation officielle et fonctionnelle avec le reste du collège et de l'O.E.A.

Dans les trois cas on a fortement tendance à isoler la formation sur mesure ou "le temps partiel fermé" et à protéger leurs expériences de l'enseignement régulier et des activités qui relèvent du régime de l'extension. Même dans le cas où les animateurs travaillent avec les départements on observe qu'il s'agit d'activités spéciales qui peuvent côtoyer les activités régulières de ces départements sans qu'il y ait rencontre ou confrontation.

Quand il n'existe pas d'équipe ou de service spécial, la formation sur mesure est complètement intégrée à l'O.E.A. au point où cette dernière oriente toutes ses activités selon ses postulats et selon son modèle, ou elle constitue un mode d'intervention parmi d'autres qui peut être réalisé dans tous les secteurs de formation (professionnelle, générale, populaire) de l'O.E.A.

Dans le premier cas la formation sur mesure fonde la mission de l'organisation. Ça ne veut pas dire que toutes les activités ou toutes les interventions de l'O.E.A. sont uniquement de formation sur mesure. Ça implique toutefois que chaque fois que les conditions favorables sont réunies on applique tel postulat et on réalise telles opérations rendues possibles. On obtient ainsi pour chacun des secteurs de formation une façon d'orienter, d'opérationnaliser et d'évaluer les interventions et les activités. Ainsi on continue à réaliser de l'enseignement individualisé mais on lui ajoutera chaque fois que c'est possible un regroupement des étudiants ou une attention au réinvestissement des acquis de formation.

Dans le deuxième cas la formation sur mesure n'est qu'un mode d'intervention parmi d'autres. Etant ainsi ramenée à cette seule dimension opérationnelle on éprouve beaucoup de difficulté à la développer car elle pose tellement d'exigences qu'on opte souvent pour un mode moins onéreux.

En somme quand la formation sur mesure est assumée par une équipe ou un service spécial elle a tendance à se situer et à se développer dans la marginalité tant par rapport à l'O.E.A. que par rapport au Collège. Les quelques relations qui peuvent assurer sa coordination, si ce n'est son intégration dans l'O.E.A., reposent sur la responsabilité du coordonnateur, donc sur l'initiative d'une personne. Cette situation peut être dangereuse pour une continuité. Les individus passent et l'absence de support structurel demeure. La formation sur mesure y est toutefois plus développée que dans la formule où on cherche une intégration au moins au plan de l'O.E.A., sauf dans le cas où l'ensemble de l'organisation s'oriente et s'organise en fonction d'une formation sur mesure élargie.

. *Le personnel*

Si, en général, l'administration des collèges maintient la formation sur mesure dans une position marginale, surtout par une indifférence que seuls les déficits peuvent ébranler, celle des O.E.A. la maintient dans la même position par crainte des problèmes ou par crainte de l'étouffer dans une confrontation prématurée avec le système dominant. Cette marginalité n'empêche toutefois ni les collèges, ni les O.E.A. d'accorder à ce mode d'intervention et à cette conception de la formation et de l'apprentissage des ressources humaines importantes. Par rapport aux besoins de l'implantation et du développement ces ressources sont évidemment insuffisantes, elles n'en constituent pas moins une base qui pourrait être complétée non pas tellement par l'engagement d'autre personnel que par l'utilisation rationnelle des ressources existantes dans les collèges.

Les cinq O.E.A. engageaient chacune entre un et cinq animateurs professionnels ou professeurs-animateurs en 1975-76. Malgré ces engagements on a vu précédemment que les ressources humaines de ces organisations sont nettement insuffisantes pour réaliser une politique de présence continue et soutenue au milieu et aux clientèles visées, une recherche systématique et variée commandée par chacune des phases du processus. Il manque des programmeurs et des professeurs préparés, donc perfectionnés, aux exigences de la formation sur mesure, du personnel de service centré sur la finalité des interventions et engagé dans le sens des postulats de mesure, de participation et de cohérence, des administrateurs capables de situer et de supporter ce nouveau mode d'intervention éducative et la conception qui la sous-tend.

Bref, si on ne considérait que les clientèles du "temps partiel fermé", il semblerait que les collèges et les O.E.A. ont su réunir la condition première pour la réalisation d'une mission en formation sur mesure. Si on considère les modes d'intervention utilisés avec ces clientèles on constate que "le temps partiel fermé" s'oriente plus vers du marketing raffiné, de la programmation préfabriquée sur mesure, de l'adaptation andragogique que vers l'application intégrale du modèle théorique. Toutefois on peut douter de cette dernière interprétation, souvent qualifiée de réaliste, quand on se rappelle les objectifs visés en début d'année par les cinq O.E.A tant au "temps partiel ouvert" qu'au "temps partiel fermé". Ces objectifs réunissent partout la presque totalité des éléments de formation sur mesure tant sur le plan des opérations que de leur organisation. On peut alors émettre l'hypothèse que les O.E.A. éprouvent plus de difficulté à opérationnaliser et à organiser la formation sur mesure qu'elles ne s'opposent à ses fondements ou à ses modalités. On arrive bien à l'engagement de quelques animateurs qu'on protégera par un isolement ou par un silence qu'on rendra même mystérieux. On n'arrive pas toutefois à obtenir la contribution essentielle des ressources des collèges qui pourrait au moins compenser pour un impossible engagement d'un personnel spécial pour la promotion, la recherche, la programmation, etc. Pour obtenir cette contribution c'est l'ensemble du système collégial qui doit s'ouvrir à la formation sur mesure. Et cette ouverture ne peut s'obtenir que par une décision des administrations générales quant à la place de la formation sur mesure dans la mission des collèges, dans leurs objectifs et leurs moyens d'action.

. *Les principales causes de la situation*

L'administration générale des cinq O.E.A., malgré des résultats impressionnants dans le regroupement de clientèles homogènes, dans l'invention et l'organisation de nouveaux modes d'intervention éducative auprès de ces clientèles, arrive difficilement à définir le rôle, la place et l'importance du "temps partiel fermé" et, par lui, de la formation sur mesure dans sa mission globale. On arrive difficilement à préciser les orientations qu'il doit prendre et les objectifs qu'il doit viser (quelles clientèles et pourquoi, quels modes d'intervention et pourquoi, quelles opérations et pourquoi); à déterminer les moyens (politiques, stratégies, structures, mécanismes) et les ressources (humaines, matérielles et financières) qui seront consacrées à l'exécution et à la gestion de ce mode d'intervention.

Les principales causes évoquées par les administrateurs qui tentent d'arriver à ces précisions varient beaucoup. Elles vont des conditions locales aux conditions fédérales - provinciales, des structures aux personnalités, des finances aux mentalités.

Une des premières causes présentées réfère à l'ambiguïté et à l'incohérence de l'organisation de l'éducation des adultes dans la structure des collèges et aux problèmes de relation et de communication qui les intensifient. L'ambiguïté structurelle persiste, depuis le début des collèges en 1967, sur la fonction et le pouvoir d'un coordonnateur de l'éducation des adultes, sur la place d'une organisation de l'éducation des adultes auto-financée dans une institution subventionnée, pensée pour des jeunes. D'un conseiller on a attendu qu'il soit un administrateur et un gestionnaire sans lui donner les moyens suffisants, ni le pouvoir nécessaire. D'une organisation attachée à une clientèle spécifique, celle des adultes, on a attendu qu'elle s'intégre à un corps organisé en fonction d'une autre clientèle.

L'arrangement structurel poussait l'organisation de l'éducation des adultes vers la simple extension aux adultes des services et des activités offerts aux jeunes. Le régime de l'auto-financement commandait aux mêmes organisations d'échapper à cette extension qui n'aurait su, sauf dans le cas de certains collèges des grands centres, leur assurer de survivre. Cette contradiction, qui n'a jamais été traitée et réglée, menace toujours les efforts de cohérence des collèges et des organisations de l'éducation des adultes. L'objectif de l'extension, qui constituait de fait la mission de départ des premiers services de l'Education Permanente, ne pouvait être cohérent aux plans de l'organisation et de l'exécution, qu'associé à un régime administratif d'intégration. C'est sans doute pour cette raison que le D.G.E.C., les directeurs généraux et les directeurs des services pédagogiques opposent constamment cette politique d'intégration aux volontés d'autonomie et d'indépendance des O.E.A. Toutefois les trois niveaux de direction se sont toujours gardés de définir avec précision et d'opérationnaliser l'intégration. Car cette dernière ne saurait exister et avoir quelque effet sans la gratuité, sans un régime subventionné. A l'inverse en rappelant constamment le régime de l'auto-financement ils ont poussé plus d'une organisation à la marginalité, à une mission qui contredisait le régime espéré de l'extension-intégration.

Dans un tel contexte il était difficile de définir une mission originale et cohérente à l'éducation des adultes, de la situer dans la mission des collèges, de trouver les moyens pour réaliser les objectifs visés, etc. La première mission des organisations de l'éducation des adultes a été celle de survivre. La majorité sont encore à se débattre pour réaliser cette mission première qui, souvent, n'a rien à voir avec

des objectifs de formation. Les activités regroupées par le "temps partiel fermé" sont nées et se développent dans ce contexte ambigu. Ces activités ont permis à chacune des organisations étudiées de sortir l'éducation des adultes du cadre étroit et démobilisant de la survivance et du régime d'extension et de répétition. Les nouveaux modes d'intervention éducative, en plus de répondre à la nécessité de recruter des clientèles nouvelles pour trouver de nouveaux argents, ont permis aux O.E.A. de mettre en formes et en opérations les visées que leur inspiraient les caractéristiques et les besoins de leurs clientèles. Ils ont progressivement, et c'est un processus qui se continue par le cumul des expériences, dégagé les éléments et les termes d'une mission propre à l'organisation de l'éducation des adultes au collégial. Toutefois, malgré les quantités importantes qu'elles représentent, les activités du "temps partiel fermé" demeurent souvent en marge, comme une sorte de laboratoire dont on n'ose pas diffuser et étendre les conclusions des expérimentations qu'on y mène. Pourtant les problèmes de l'ambiguïté structurelle, qui avait tant d'importance au début, se sont atténués. On a trouvé des arrangements: une formule d'intégration ici, là une marginalité totale négociée avec la direction du collège et le syndicat des professeurs, ailleurs une semi-marginalité ou une semi-intégration, telles que les prévoient les documents officiels, que des attitudes, des relations et des opérations habiles finissent par exploiter. En somme on a un peu appris et on apprend encore que les collèges doivent avoir une mission claire et précise qui inclut celle de son organisation de l'éducation des adultes et en particulier celle de la formation sur mesure ou de ses formes parentes. On apprend encore que le développement du "temps partiel fermé" est inséparable de celui de l'éducation des adultes et que les deux développements ne pourront jamais se produire tant que l'administration générale des collèges n'aura pas levé ou fait lever par les instances gouvernementales la contradiction du régime de l'extension-intégration auto-financé. Et la gratuité ne saurait plus régler cette contradiction car le régime de l'auto-financement a déjà fait surgir les principaux éléments d'une mission propre à l'éducation des adultes et des modes particuliers de réalisation de cette mission. Parmi les organisations observées il apparaît nettement que lorsqu'on clarifie le partage des responsabilités et du pouvoir, les rôles et les fonctions, les mécanismes de communication et de fonctionnement, entre la direction générale, la direction des services pédagogiques et la direction de l'O.E.A., on contribue largement au développement planifié du "temps partiel fermé" et par lui, à la définition, à l'opérationnalisation et à la réalisation d'une mission originale, cohérente et réaliste, en éducation des adultes.

Toutefois tous les problèmes ne sont pas solutionnés pour autant. Et cette cohérence interne des collèges n'est qu'une condition première que beaucoup d'autres facteurs négatifs peuvent neutraliser.

Une deuxième cause majeure, qui a précisément cet effet neutralisateur, ramène le couple ambiguïté et incohérence, appliqué maintenant aux politiques et aux structures fédérales et provinciales de l'éducation des adultes. Inutile de reprendre l'analyse des nombreuses manifestations de cette ambiguïté. D'autres documents ont déjà fait cette analyse. Il importe de voir toutefois l'impact de cette situation sur la difficulté qu'ont les collèges et leur organisation de l'éducation des adultes à se définir des objectifs et des moyens d'action qui soient cohérents et bien articulés. Rappelons rapidement les principaux éléments de cette situation qui échappent au pouvoir local et qui réduisent pratiquement les collèges et les O.E.A. à une simple fonction d'exécution en éducation des adultes.

On trouve d'abord la politique fédérale pour la formation professionnelle des adultes et pour la formation en industrie. Au provincial suit logiquement la création des commissions de formation professionnelle qui, par l'élargissement progressif des mécanismes opérationnels de l'entente M.E.Q. - M.T.M., accaparent la presque totalité des opérations de la phase avant-formation au "temps partiel ouvert" et, au "temps partiel fermé", les opérations de cette même phase plus une grande partie du début de la phase pendant-formation. Enfin au ministère de l'Education il y a la présence de deux directions générales (D.G.E.A. - D.G.E.C.) aux politiques et aux pouvoirs différents, qui interviennent en même temps pour régir l'éducation des adultes des institutions locales par un régime pédagogique, par l'aide au développement pédagogique, par les normes budgétaires ou par certains modes de financement. Cet ensemble considérable d'éléments extérieurs, aux intérêts pas toujours convergents et dont le seul fonctionnement demande une bureaucratie imposante, constitue autant de déterminismes pour les O.E.A. et les collèges qui veulent sérieusement définir leur mission et se donner les moyens de la réaliser. Logiquement ces éléments ont tendance à appuyer et à développer le régime de l'extension défini au départ des collèges et de leur organisation de l'éducation des adultes. Les politiques et les résultats de l'entente M.E.Q. - M.T.M. réduisent la fonction de ces organisations à la distribution de cours. Que ces cours soient conçus provincialement par la D.G.E.C. ou localement par les départements des collèges ne change rien à la situation et au processus de l'extension.

A la limite les organisations de l'éducation des adultes pourraient disparaître. La C.F.P., par l'entremise de la direction des services pédagogiques qui aurait à coordonner quelques opérations, pourrait s'adresser directement aux départements. Plus que jamais, la C.F.P. et les restrictions budgétaires fédérales et provinciales, ramènent les organisations de l'éducation des adultes à leur mission première, survivre. Plus que jamais cette mission les conduit au rejet du régime de l'extension qui depuis toujours les empêche de se développer, et à la recherche d'autres modes d'intervention et d'autres clientèles, qui en assurant leur survie, leur donneraient une raison de vivre et de croître, une véritable mission.

Les organisations de l'éducation des adultes sont présentement doublement coincées. Elles subissent des pressions fortes de l'intérieur et de l'extérieur des collèges pour définir leur mission dans les limites d'un régime d'extension qui souffrirait sans doute quelques adaptations. Ce faisant, la plupart des organisations - et certainement celles qui se développent - ont senti ou perçu que leur survie même serait menacée par les exigences de l'auto-financement. Ce régime les pousse donc à dépasser la mission que le système leur permet de réaliser, à trouver de nouvelles clientèles, à offrir de nouveaux services, à proposer de nouveaux modes d'intervention. Ce faisant, les organisations entrent en conflit avec les politiques et les organismes chargés de les réaliser. Ce chemin sans issue neutralise la plupart des organisations. Il les empêche trop souvent de tirer les conclusions de leur expérience, de déterminer leurs objectifs, de rechercher les moyens dont elles ont besoin, d'opérationnaliser ces objectifs et ces moyens, d'affirmer et de diffuser leur projet. On hésite. On espère encore s'en tirer par diplomatie et par acrobatie. Et pourtant on répète de plus en plus qu'il faut peut-être "ne compter que sur ses propres moyens".

Tel est le contexte dans lequel se situe la question de l'implantation et du développement de la formation sur mesure. C'est dans ce contexte que les cinq O.E.A. étudiées ont réalisé suffisamment d'expériences pour donner naissance à un secteur d'interventions où la formation sur mesure est née, où plusieurs des éléments du modèle théorique de formation sur mesure ont déjà été réalisés et vérifiés. C'est dans ce même contexte que les administrations locales de l'éducation des adultes doivent maintenant décider, compte tenu des informations que leur fournit ce rapport, quelle place elles feront à la formation sur mesure dans leur mission, quelles clientèles elles viseront, comment elles interviendront auprès d'elles, comment elles vont s'organiser pour réaliser ces interventions, quel support elles vont leur accorder, quelles ressources elles vont engager.

b) Pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure

Par rapport à la gestion d'une organisation, identifier les éléments à conserver, à transformer et à ajouter pour implanter et développer la formation sur mesure, c'est en somme résumer toute l'étude précédente des implications organisationnelles théoriques et observées de la formation sur mesure et recommander aux O.E.A. d'en étudier les conclusions et, selon notre conviction, d'en soutenir l'application.

*Pour que la formation sur mesure et le modèle théorique de son processus opérationnel d'intervention deviennent un projet réaliste et réalisé dans une organisation de l'éducation des adultes il faut que l'administration générale de cette organisation réunisse quatre conditions essentielles.*

1. *Il faut qu'elle identifie, choisisse, rencontre, connaisse et informe des clientèles homogènes et formées en groupe, ou rendues telles, qui ont en commun l'expérience d'une même situation, source de mêmes besoins de formation, définie et structurée par une ou quelques organisations plus ou moins formelles et complexes.*

   *Dans les cinq O.E.A. on arrive assez facilement à réunir des clientèles qui ont les caractéristiques exigées par la formation sur mesure. Toutefois quand on considère les opérations qui conduisent à ces clientèles on observe que jamais on ne réalise la recherche nécessaire à l'identification, à la connaissance et au choix de ces clientèles. Rarement on réalise une politique de présence au*

milieu, aux groupes et aux organisations visées. Le mode commercial et publicitaire domine comme au "temps partiel ouvert". Très souvent la décision d'intervenir se fait automatique. C'est à croire que la fonction d'administration générale n'existe pas dans les O.E.A. et qu'elle appartient à d'autres instances des collèges ou des organismes gouvernementaux, en particulier à la C.F.P.

2. Il faut que l'administration générale de l'O.E.A. s'organise pour qu'avec les clientèles (individus, groupes et organisations) on réalise jusqu'au réinvestissement des acquis de formation et à son évaluation, un programme d'apprentissage, fondé sur le diagnostic (mesure) de la situation, des besoins et des ressources de formation, sur la participation de tous les agents à toutes les phases du processus et sur une cohérence logique et chronologique des phases et des opérations de ce même processus. A cette fin quatre séries d'opérations devront être orientées, organisées et réalisées: l'élaboration et la présentation d'un diagnostic et d'un projet d'intervention, l'élaboration et la présentation d'un programme d'apprentissage, la réalisation du programme et la préparation du réinvestissement des acquis de formation, la relance et l'évaluation de l'intervention.

   Si on résume l'état de ces opérations dans les cinq O.E.A. on arrive au tableau suivant. Le diagnostic est souvent sommaire et mal instrumenté; le projet d'intervention, souvent préfabriqué; la participation y est rarement assurée. L'élaboration et la présentation du programme d'apprentissage ne constituent pas souvent une étape isolée et identifiée. La programmation est alors préfabriquée et la participation, reportée au début de la réalisation du programme. Quand cette étape existe on rencontre le problème de la cohérence avec le diagnostic et le projet d'intervention. Il semble que la meilleure façon d'assurer cette cohérence soit par l'organisation de la fonction animation, de préférence par l'engagement d'animateurs qui assureront une présence tout au long

de l'intervention. Cette solution entraîne toutefois des problèmes organisationnels qui peuvent menacer la qualité de l'intervention, en particulier par l'économie des programmeurs. La réalisation du programme se fait habituellement par une pédagogie traditionnelle enrichie grâce aux conditions réunies par le "temps partiel fermé". S'il y a animation et animateurs on trouve les éléments d'une andragogie accordée aux postulats de la formation sur mesure. Mais alors on rencontre d'autres problèmes organisationnels qui compromettent la qualité de l'intervention, par l'économie qu'on fait des professeurs. La préparation du réinvestissement des acquis ne se pratique presque jamais. Et conséquemment on ne retrouve pas la dernière série d'opérations du modèle qui devrait être consacrée à la relance et l'évaluation, étape ultime de la logique de formation sur mesure.

3. Il faut que les interventions et leurs résultats soient évalués par l'organisation et ses membres en fonction des objectifs et des moyens définis au début de la période d'opération - il s'agit d'un an habituellement -. Cette évaluation sera utilisée dans l'élaboration et pour la décision d'un nouveau plan d'action.

   Quatre des cinq O.E.A. réalisaient l'évaluation de leurs interventions au moment des entrevues. Même si cette opération était en cours on a pu observer que l'impact de ces interventions s'avérait important pour l'orientation de ces O.E.A. et leurs collègues. En effet trois d'entre elles entreprenaient, en accord avec les deux autres niveaux d'administration (D.S.P. et D.G.), l'élaboration ou la réalisation de projets de développement en formation sur mesure.

   En définitive l'analyse des O.E.A. dresse un tableau plutôt sombre pour l'implantation et le développement de la formation sur mesure, en particulier par la pauvreté ou par l'absence des opérations qui permettent le choix, l'approche, l'homogénéisation et le regroupement des clientèles; la réalisation

d'un diagnostic participé; la cohérence du programme d'apprentissage avec les résultats des opérations antérieures; la préparation du réinvestissement des acquis, la relance et l'évaluation de l'intervention. Toutefois, sauf pour le réinvestissement des acquis de formation, chacune des opérations du processus de formation sur mesure et de son organisation a été réalisée par l'une ou l'autre des cinq O.E.A. En plus de confirmer que ces opérations sont réalisables l'analyse a permis d'étudier les conditions qui souvent créent obstacles à leur réalisation.

Si la gestion des O.E.A. peut être parfois la cause de l'absence ou de la pauvreté des opérations du processus, il apparaît que beaucoup plus souvent cette situation relève de l'absence ou de la pauvreté des moyens que lui accordent les administrations locales, régionales, provinciales et fédérales.

4. Il faut enfin que l'administration de l'O.E.A. voie à ce qu'un support soit organisé pour assurer la réalisation des différentes opérations du processus d'intervention, de leur préparation éloignée et de leur évaluation. A cette fin huit fonctions seront assumées par l'O.E.A. Elle orientera ces fonctions selon les exigences et les caractéristiques de la formation sur mesure, (mesure, participation et cohérence de ses postulats) et de leur traduction opérationnelle; elle les situera dans une structure d'ensemble où leur position, en plus d'éviter les conflits de rôle, favorisera un fonctionnement cohérent et efficace; elle les dotera des ressources nécessaires humaines, matérielles et financières dont elle aura prévu la distribution et l'utilisation rationnelle.

a) La recherche

La fonction recherche est diffuse et doit répondre à des besoins variés de toutes les phases du processus d'intervention. Cette recherche devrait être étroitement liée aux exigences de l'action et

être assumée par un service organisé, coordonné par la direction de l'organisation. À cause de la variété des besoins, les ressources devraient elles aussi être variées. Il faudra voir comment répondre à ces besoins si l'organisation ne peut se permettre l'existence d'un service et des ressources spécifiques en recherche.

Cette fonction n'est organisée systématiquement dans aucune des cinq O.E.A. même s'il existe quelques activités de recherche dispersées. Aucun coordonnateur n'a la charge, à l'intérieur de l'organisation, de réunir et d'encadrer les différentes personnes qui réalisent ces activités.

Le contexte actuel de l'éducation des adultes est défavorable à l'organisation de cette fonction par les O.E.A. On attribue cette responsabilité à la C.F.P. ou, par la D.G.E.C., aux collèges qui l'orientent vers les besoins de l'enseignement régulier. Malgré ces obstacles majeurs les O.E.A. qui décideront d'intervenir par formation sur mesure devront tenir à l'organisation de la fonction recherche au moins par l'identification des agents qui peuvent la réaliser et par le choix d'un coordonnateur de cette fonction au sein de l'organisation.

b) L'approche des clientèles

L'approche des clientèles et la politique qui lui correspond répondent aux besoins qu'a l'organisation, pour réaliser sa mission, de susciter et de recueillir des demandes pertinentes d'intervention. En formation sur mesure cette fonction est centrée sur une présence continue et soutenue à l'aire d'intervention, aux groupes et aux organisations qu'on a choisi d'approcher. Elle vise une connaissance générale des clientèles et leur information sur le processus de formation sur mesure. Elle devrait être réalisée par des animateurs-organisateurs pour assurer dès le départ une meilleure cohérence à l'intervention.

Dans les cinq O.E.A. le mode d'approche privilégié demeure commercial et publicitaire. On n'assure que rarement une présence au milieu et aux clientèles choisies. Cette façon de procéder demande la contribution de plusieurs personnes et de ce fait apparaît onéreuse.

Encore ici le contexte n'est pas favorable surtout parce qu'on attribue la responsabilité de l'approche des clientèles à la C.F.P., réduisant ainsi les O.E.A. à la distribution de cours commandés.

Malgré les obstacles, l'organisation, qui a décidé d'intervenir par formation sur mesure, pourra au moins et d'abord identifier les groupes et les personnes du collège, qui connaissent et rencontrent déjà les clientèles qu'elle a identifiées et choisies au préalable. Elle pourra avec ces personnes définir qui fait quoi et avec quels moyens. Elle devra identifier qui coordonne la réalisation et l'organisation de cette fonction.

c) Les services à la clientèle

La fonction services à la clientèle varie selon les besoins et selon la composition de cette clientèle: individus, groupes et organisations. Les services organisés prévus par le processus lui-même (exemple: diagnostic et expression des besoins) seront assurés par la fonction animation, soutenue en particulier par la recherche et possiblement par l'aide pédagogique individuelle. Si l'organisation décide d'assurer d'autres services dans le cadre de la formation sur mesure (assistance en développement organisationnel, services de documentation, services psychologiques, etc), elle doit bien les distinguer des services d'aide à l'apprentissage, que constitue le processus de formation sur mesure, pour éviter d'introduire une ambiguïté qui pourrait être préjudiciable aussi bien à ces services qu'à la formation sur mesure.

Dans les cinq O.E.A. aucun service complémentaire n'est encore organisé en fonction des groupes et

des organisations. Toutefois chacune a été confrontée au problème des limites de ses interventions, sans pour autant avoir arrêté une position définitive. On expérimente, et de façon plutôt spontanée. Quant aux services à l'individu on observe l'absence d'une aide pédagogique efficace. On la trouve mieux organisée et mieux instrumentée au "temps partiel ouvert".

L'organisation qui intervient en formation sur mesure devra tôt ou tard définir les limites de ses interventions et ainsi son orientation. Elle pourra évaluer quels services elle pourrait organiser sans trop de frais et qui lui ménageraient, entre autres objectifs, une façon d'assurer une présence à ses clientèles et au milieu. Elle devra porter une attention particulière aux services à l'individu, surtout à l'aide pédagogique individuelle. Ce service devra se transformer pour répondre aux exigences des postulats de la formation sur mesure et se centrer sur la personne, plutôt que sur les seules exigences d'une administration pédagogique.

d) l'animation

La fonction animation doit répondre aux exigences de participation et de cohérence logique et chronologique du processus d'intervention de formation sur mesure et de son organisation. Elle leur assure l'opérationnalisation et l'instrumentation nécessaire et satisfait ainsi aux besoins d'aide à l'apprentissage et de gestion qu'implique toute intervention éducative. En formation sur mesure la fonction animation devrait donc être située au centre de l'organisation, car c'est par ses animateurs-organisateurs que cette organisation réalisera sa mission. Si plusieurs personnes devaient travailler à cette fonction elles devraient être regroupées et encadrées par une structure unique qui relèverait de l'administration générale de l'organisation.

On a observé dans les cinq O.E.A. que la présence d'un animateur-organisateur pour la durée d'une même intervention constitue la meilleure façon

d'assurer une participation décisionnelle, une cohérence entre les agents et les opérations de l'intervention. Toutefois parce qu'on ne confie pas clairement la responsabilité de la gestion et qu'on ne définit ni les rôles ni les moyens de cette gestion, on arrive à une ambiguïté, à des tensions. Cette conclusion n'implique pas l'engagement d'une équipe d'animateurs-organisateurs. On obtiendrait peut-être le même résultat par une politique de perfectionnement des intervenants à l'animation et à la gestion. Partout toutefois on a engagé au moins un animateur professionnel.

Il revient à chaque O.E.A. de définir et de choisir les modes d'organisation et les moyens pour assurer un animateur-organisateur pour chaque intervention, du début à la fin. Les moyens auront dû être définis et négociés au préalable pour que cet animateur-organisateur puisse gérer l'intervention dont il a la charge.

e) La programmation et l'enseignement

Les fonctions programmation et enseignement devraient idéalement être reliées pour plus d'unité et de cohérence. Ces fonctions regroupent des rôles d'expert en disciplines et des rôles d'aide à l'apprentissage. Ces derniers seront partagés entre les personnes-ressources et l'animateur-organisateur. La rencontre de l'animation, de la programmation et de l'enseignement est capitale dans le processus de formation sur mesure. Elle pourra se faire structurellement au sein du regroupement des animateurs-organisateurs ou au sein des départements. Chaque organisation pourra combiner ces deux solutions ou opter pour l'une d'elles. Chacune demande coordination, collaboration et changement de mentalité, autant d'objectifs pour une administration et une gestion attentives aux problèmes de communication entre des ressources humaines sensiblement différentes.

Dans les conditions actuelles de financement, les O.E.A. ne peuvent assurer, en même temps et tout au long du processus d'intervention, la présence d'un animateur et successivement, à chacune des phases, la présence d'un expert en promotion, en recherche et particulièrement en programmation et en enseignement. Dans ce contexte aucune O.E.A. ne peut échapper tout à fait à l'obligation de couper soit sur l'animation, soit sur la programmation, soit sur l'enseignement. Toutefois on arrive dans les deux cas structurels, avec l'équipe d'animateurs-organisateurs marginale ou avec des animateurs intégrés aux départements, à des solutions de compromis valables et variées. L'analyse des expériences et des organisations a dégagé l'importance de préserver les spécialités animation, programmation et enseignement tout en cherchant les moyens de les décloisonner. Le perfectionnement jouera ici un rôle de premier plan.

Il appartient à l'administration de chaque O.E.A. et de son collège de choisir et de définir le mode d'organisation qui lui permettra le mieux de respecter, de coordonner et de perfectionner les trois spécialités. Il importe que cette décision soit connue et partagée par l'ensemble de l'organisation en particulier par les départements et par les syndicats.

f) Le support à l'enseignement

La fonction support à l'enseignement et aux activités d'aide à l'apprentissage est aussi variée que les besoins d'organisation de ces activités (audio-visuel, bibliothèque, secrétariat, imprimerie, etc.). La formation sur mesure n'a aucune attente particulière des services qui assument cette fonction si ce n'est qu'ils soient précis, qu'ils favorisent la participation des responsables de la formation sur mesure à leur définition et à leur orientation et qu'ils soient cohérents entre eux. Ici encore cette fonction appelle celles de la gestion et de l'administration générale, en particulier pour que soient réalisées coordination, information et sensibilisation.

Dans les O.E.A., le protocole d'entente apparaît être la meilleure formule pour des relations et un fonctionnement efficaces avec les services auxiliaires de l'enseignement, même dans le cas d'une intégration totale. Quant au support aux professeurs, il est significatif de ne trouver que les formes d'encadrement et de perfectionnement initiées au "temps partiel ouvert", en particulier par l'équipe des représentants de départements et par la formule du contrat moral.

L'administration des O.E.A. et des collèges devrait donc définir les termes et les mécanismes d'un fonctionnement efficace et harmonieux entre l'O.E.A., sa direction, ses agents et la direction des services auxiliaires à l'enseignement. Elle devrait exploiter l'expérience d'encadrement des professeurs par la formule de l'équipe des représentants de départements et les possibilités de perfectionnement offertes par l'Equipe d'aide au développement (E.A.D.) de la D.G.E.A.

g) La gestion

La fonction gestion, diffuse par excellence, a été divisée en trois niveaux selon les différents objets que représentent l'intervention proprement dite, les services et l'organisation dans son ensemble.

La gestion de l'intervention a été attribuée à la responsabilité du principal intervenant, à l'animateur-organisateur. Ce premier niveau de gestion a été traité avec la fonction animation qui en plus de répondre aux besoins de participation à l'intérieur d'une intervention, doit assurer sa cohérence tant au plan opérationnel qu'au plan organisationnel.

La gestion des services commandés par la réalisation des opérations et par l'organisation des interventions, y compris des services généraux de gestion, devrait répondre aux exigences des postulats de la formation sur mesure (précision, participation, cohérence) et des conditions que requiert l'opérationnalisation de ces postulats, c'est-à-dire souplesse

et rapidité sans pour autant verser dans l'incohérence et l'anarchie.

Enfin, à l'administration générale d'une organisation de l'éducation des adultes la formation sur mesure demande d'abord d'être choisie et décidée, ensuite d'être définie et située dans la mission d'ensemble de cette organisation. Elle demande aussi, par conséquent, d'être organisée, c'est-à-dire d'être munie des ressources et des moyens d'action requis par ses interventions et, avec elles, par l'exécution de la mission éducative de l'organisation.

La gestion des services

Les relations entre l'O.E.A. et l'ensemble des services organisés dans les collèges sont, en dernière analyse, déterminées et caractérisées par des facteurs structurels. Les O.E.A. et leur coordonnateur n'ont pas d'autorité sur les services que requièrent les interventions de formation sur mesure. Les responsables de ces interventions sont amenés à présenter leurs requêtes au secrétariat de l'O.E.A. et souvent à son coordonnateur. On observe donc à ce niveau un étranglement qui ne peut être que préjudiciable à toute tentative d'innovation, c'est-à-dire à tout ce qui sort de l'ordinaire ou du standardisé.

Si les O.E.A. et les collèges veulent assurer une efficacité aux interventions de formation sur mesure sans pour autant congestionner la gestion de l'organisation de l'éducation des adultes, ils doivent d'abord s'entendre sur un ensemble de ressources et sur le support disponibles dans les services du Collège, même si ces services sont d'abord tournés vers l'enseignement régulier et vers ses clientèles. Suite à la clarification de ce préalable une série de protocoles d'entente devraient être négociés avec les différents services pour préciser les besoins, les ressources disponibles, les mécanismes de fonctionnement, la durée de l'entente, les coûts de cette

entente. Cet ensemble de rapports officiels devraient s'établir dans le respect des exigences de précision, de participation et de cohérence de la formation sur mesure.

La gestion de l'organisation

On a vu précédemment, dans un long résumé, comment l'administration des cinq O.E.A. définissait la formation sur mesure, comment elle la situe dans sa mission globale, comment elle l'organise à travers un ensemble de nouveaux modes d'intervention qu'on a nommés "temps partiel fermé". Seule l'analyse des structures et du personnel n'a pas été résumée.

Que l'organisation de l'éducation des adultes soit intégrée, marginale, semi-intégrée ou semi-marginale dans la structure globale des collèges, on observe que la formation sur mesure est toujours marginale dans ces mêmes collèges et rarement intégrée à l'O.E.A. elle-même. Les choix se présentent alors de la façon suivante. S'il y a équipe ou service spécial d'animateurs-organisateurs, il y a marginalité de la formation sur mesure dans l'O.E.A. et dans le collège et, de ce fait, peu d'accès dans le présent et dans le futur aux ressources de ces collèges. Toutefois la formation sur mesure y est non seulement plus développée mais aussi plus conforme au modèle théorique. Si l'équipe est reliée aux départements, tout en étant encadrée par l'O.E.A., on observe la même marginalité par rapport aux structures et services du collège mais une plus grande intégration aux départements et au corps professoral. De cette façon on obtient un meilleur accès aux ressources et services liés à l'enseignement mais on risque, à court terme, de verser dans le régime de l'extension par l'impact massif de la structure et de la mentalité départementales et professorales.

S'il n'y a pas d'équipe ni de service spécial d'animateurs-organisateurs la formation sur mesure risque de passer en dernier parmi d'autres modes

d'intervention car elle pose plus d'exigences et demande plus de ressources. Toutefois si l'administration définit l'ensemble de sa mission selon les postulats, les opérations et les conditions de la formation sur mesure on y observe une implantation et un développement comparables au premier cas.

Il appartient donc à chaque administration et à chacun de ses trois niveaux (D.G., D.S.P., O.E.A.) de décider suite à une prise de position sur la place de la formation sur mesure dans la mission de l'organisation, sur ses objectifs et sur ses moyens d'action, de préciser quelles structures et quel personnel contribueront le mieux à la réalisation de cette mission.

La formation sur mesure, telle qu'elle est ici définie dans ses postulats, dans ses opérations et dans ses implications organisationnelles, n'est pratiquement pas développée. Cependant les cinq O.E.A. étudiées réunissent plusieurs éléments et plusieurs conditions que requiert la formation sur mesure. Il appartient à l'administration des collèges et des O.E.A. de faire l'analyse de ces éléments et conditions déjà réunies, de compléter par une étude des ressources disponibles, non encore utilisées, et des façons d'améliorer les modes de gestion pour réaliser une économie des ressources et une utilisation plus rationnelle.

Toutefois les collèges et les O.E.A. doivent être conscients que ces efforts, même s'ils sont nécessaires et utiles pour une implantation et un développement immédiats de la formation sur mesure, ne sont valables qu'à court terme. Ils ne changeront jamais la réalité d'un régime d'extension qui s'oppose par définition à ce nouveau mode d'intervention et à la conception qui l'inspire. Les collèges et les O.E.A. devront donc, au-delà de ces efforts immédiats, se regrouper et exiger progressivement l'ensemble des conditions requises par un système de formation sur mesure.

# conclusion

# POSSIBILITES ET CONDITIONS D'IMPLANTATION ET DE DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION SUR MESURE

Les résultats de l'opération R.A.I. (recherche-action et information sur la formation sur mesure), pas plus que ne le visaient ses objectifs de départ, n'auront permis une évaluation de la rentabilité et de l'efficacité de la formation sur mesure comme mode d'intervention éducative pour le développement des individus, des groupes et des organisations. Une telle évaluation aurait exigé une recherche psycho-sociologique pour mesurer l'impact des interventions de formation sur mesure sur les groupes et sur les organisations, sur leur performance, sur leur transformation, etc.; et une recherche psychologique pour mesurer les résultats de ces interventions chez les individus aux plans de l'acquisition des connaissances, du développement des habilités et des changements d'attitudes. Pour conclure sur ces deux types de mesure il aurait fallu pouvoir comparer leurs résultats avec ceux de recherches semblables pour d'autres modes d'intervention éducative, en particulier pour ceux du "temps partiel ouvert" et pour ceux qui sont réalisés auprès des jeunes. De plus il aurait fallu que soit arrêtée et précisée une définition de la formation sur mesure. La recherche de 1974-75 a démontré que l'expression "formation sur mesure" coiffait des réalités fort différentes, des modes d'intervention qui, derrière une certaine parenté, cachaient des postulats, une opérationnalisation et des orientations non seulement différents mais parfois divergents.

La priorité, au début de l'opération R.A.I., n'était donc pas de mesurer des résultats mais de donner une cohérence interne à une définition de la formation sur mesure. Sur la base des postulats et des opérations souhaités ou réalisés, que la première recherche avait permis de dégager, il fallait développer un modèle théorique qui serait par la suite confronté de nouveau avec les interventions avant d'être proposé aux collèges et aux organisations de l'éducation des adultes. Cette

démarche prioritaire s'était dessinée à la suite d'une consultation menée auprès de soixante-dix personnes des collèges en mai et juin 1975, lors de la présentation de la recherche de 1974-75. On y demandait avant tout que la recherche se poursuive en liaison étroite avec l'action des intervenants et qu'elle réponde au besoin aigu d'instrumentation. Cette demande explicite nous ramenait au problème d'une définition et d'une précision de la formation sur mesure. Suite à l'examen de cette demande et de ce problème nous avons opté pour travailler avec les intervenants et les administrateurs à l'élaboration d'un premier instrument, à concevoir un modèle opérationnel théorique, sur la base d'une définition provisoire fondée sur les postulats qui se dégageaient de la première recherche. Suite à cette élaboration nous visions l'expérimentation systématique du modèle théorique. Nous avons dû reconnaître, en cours de route, l'ampleur du programme et nous avons dû reporter dans les suites à cette présente opération la réalisation de cette expérimentation systématique.

La valeur de la formation sur mesure ne repose donc, pour le moment, que sur celle de ses postulats et sur la cohérence du modèle opérationnel qui en découle. La confrontation de ce modèle à quelques interventions réalisées au cours de 1975-76 et à l'organisation que leur assurent cinq O.E.A., ne constitue pas une vérification valable, que seule une expérimentation systématique pourra satisfaire. Cette confrontation ne peut tout au plus - et c'est déjà beaucoup - qu'assurer les fondements d'une série d'hypothèses que semble soutenir une réalité qui n'a pas nécessairement été pensée et voulue en fonction du modèle à vérifier. Il s'agit d'une vérification à la pièce et après coup, de telle opération, de tel mode d'organisation, de telle condition.

Logiquement la prochaine étape devrait être consacrée à une expérimentation systématique, sous réserve d'une entente suffisamment large des collèges sur la définition proposée et sur son opérationnalisation. Et, compte tenu du peu de ressources dont disposent les O.E.A. et du danger que des recherches en vase clos ne meurent sur elles-mêmes, il nous apparaît que cette expérimentation devrait se poursuivre dans les collèges et par les collèges, de préférence réunis et coordonnés. Comme ils ont lancé il y a près de dix ans l'idée de formation sur mesure, comme ils en ont commencé la formulation, l'opérationnalisation et l'expérimentation avec les ressources qu'ils avaient, il nous apparaît que dans un premier temps la poursuite des opérations devrait être assumée par les Services d'éducation des adultes. On verra comment, en un deuxième temps, les instances gouvernementales pourront appuyer l'initiative des collèges et leur fournir certaines ressources qu'ils ne sauraient réunir par eux-mêmes.

## A) POSSIBILITES ET CONDITIONS AU PLAN LOCAL

Comme il a été dit et répété au chapitre précédent, il appartient aux O.E.A et aux Collèges, à la lumière des analyses de ce rapport, de faire les choix qu'imposent l'implantation et le développement de la formation sur mesure. Nous nous permettons toutefois de tirer des conclusions qui se dégagent, pour nous, de ces analyses et de recommander le respect de deux conditions qui nous apparaissent essentielles.

a) L'implantation et le développement de la formation sur mesure dans une O.E.A. et dans un collège demandent l'organisation d'un secteur identifié, doté des ressources et des moyens d'action nécessaires à la réalisation et à l'organisation de toutes les phases et opérations du processus d'intervention défini par le modèle théorique de formation sur mesure. Ce secteur, bien que relativement indépendant et autonome, devra être intégré à l'O.E.A., qui devra elle-même être clairement située et définie par les trois niveaux d'administration (D.G., D.S.P. et O.E.A.), dans la structure et dans la mission du collège.

Le secteur des interventions de formation sur mesure aura une double fonction dont la première est prioritaire.

1- Il devra d'abord organiser et réaliser des interventions de formation sur mesure dans le respect des postulats, des conditions et du processus opérationnel définis par le modèle théorique. Idéalement ce secteur devrait pouvoir réaliser, à la fois, des interventions indépendantes des départements et des interventions intégrées aux départements et à leur politique d'éducation des adultes. 2- Il devra aussi organiser et réaliser des services et des activités de consultation, d'animation et de perfectionnement à l'intention des autres secteurs de l'O.E.A. et du collège pour l'application totale ou partielle, intégrale ou adaptée du modèle théorique de formation sur mesure.

Il s'agit en somme pour l'organisation de ce secteur: de réunir les meilleures conditions pour s'assurer que se réalisent intégralement dans l'O.E.A. et dans les départements des interventions de formation sur mesure; de mettre sur pied un laboratoire où s'expérimente et s'évalue constamment cet ensemble d'innovations que représente la formation sur mesure et dont plusieurs ne constituent pour le moment

que des hypothèses partiellement vérifiées; de prévoir le réinvestissement des résultats positifs des réalisations et des expérimentations de formation sur mesure dans les autres secteurs d'intervention de l'O.E.A. et du collège, d'autant plus que la deuxième condition propose de définir la mission de l'O.E.A. selon les postulats et le modèle de la formation sur mesure.

Une raison majeure nous a conduits à recommander fermement, et en premier lieu, la création d'un secteur identifié de formation sur mesure.

L'analyse du contexte actuel de l'éducation des adultes a suffisamment démontré que la politique officielle en est une d'extension et, par elle, d'intégration. Si l'absence d'un régime subventionné et les impératifs de l'auto-financement ont semé l'ambiguïté et l'incohérence dans le système de l'éducation des adultes au collégial, ils ont aussi suscité l'apparition et progressivement la croissance de ce qu'on a appelé le "temps partiel fermé" et la formation sur mesure. Cette politique et ce régime n'ont pas changé même si les instances gouvernementales ont subventionné une recherche, même si le rapport Nadeau a parlé, sans trop la définir, de formation sur mesure. Ils ne changeraient pas automatiquement même si on devait par des transformations et des subventions généreuses favoriser largement la formation sur mesure.

C'est pourquoi, pour être réaliste et pour assurer à l'implantation et au développement de la formation sur mesure des conditions certaines, il faut l'organiser en secteur spécialisé qui lui évitera d'être rapidement assimilée et réduite, sans doute avec les meilleures intentions, à de l'adaptation andragogique, à du perfectionnement de professeurs, à de la formation spécifique ou à d'autres formules simplifiées et rassurantes.

Telle est la condition essentielle pour éviter que la formation sur mesure ne soit transplantée et diffusée avant même qu'elle ne soit implantée et développée.

b) L'implantation et le développement de la formation sur mesure exigent une deuxième condition fondamentale. Ils demandent à l'organisation de l'éducation des adultes de définir sa mission, ses

objectifs, ses ressources et ses moyens d'action selon les postulats de la formation sur mesure (mesure, participation, cohérence), selon ses exigences premières (groupes homogènes ayant l'expérience d'une même situation définie et encadrée par une ou quelques organisations plus ou moins formelles et complexes), selon les phases et les opérations de son processus d'intervention et de l'organisation de ce processus (les phases avant, pendant et après; les fonctions recherche, approche des clientèles, services à la clientèle, animation et gestion de l'intervention, programmation et enseignement, support à l'enseignement, gestion des services et de l'organisation).

La proposition de faire des O.E.A. des organisations de formation sur mesure élargie en plus de paraître impérialiste peut sembler irréaliste. En effet comment peut-on penser transformer l'enseignement individualisé ou un cours de droit des affaires selon les postulats, le processus et l'organisation de la formation sur mesure?

Il faudrait reprendre ici l'analyse des cinq O.E.A., de leurs modes d'intervention et de leur organisation pour démontrer comment il pourrait leur être avantageux de repenser ces modes d'intervention et cette organisation en s'inspirant des fondements de la formation sur mesure et du modèle qu'elle propose. Que l'O.E.A. veuille réaliser, analyser ou évaluer ses interventions ou le support qu'elles requièrent ou sa propre organisation, la formation sur mesure offre un guide d'intervention, une grille d'évaluation et un instrument d'organisation utiles et efficaces pour l'ensemble des activités de cette O.E.A.

Les interventions du "temps partiel ouvert", pour ne prendre qu'un exemple, n'ont pas à être transformées en interventions de formation sur mesure. Toutefois cette dernière a déjà permis à une O.E.A. de questionner et de transformer ses façons d'identifier ses clientèles au "temps partiel ouvert", de les choisir, de les regrouper, de les homogénéiser, des les rencontrer avant de les inonder de publicité, avant de les inscrire et de les accueillir en classe. Le service d'aide pédagogique individuelle, d'outil administratif qu'il était au service de l'admission et de l'inscription, se préoccupe maintenant de fournir à l'individu les moyens de mesurer ses acquis antérieurs (études et expériences) et son profil d'apprentissage, de situer sa démarche d'apprentissage et de définir son projet éducatif. Ce même service, par les informations qu'il recueille, permet un regroupe-

ment plus homogène des étudiants. Il permet aux professeurs l'accès à un dossier dont les éléments peuvent l'aider à centrer sa préparation autant sur les personnes et sur le groupe que sur les disciplines.

On pourrait poursuivre cette analyse et obtenir le tableau complet d'une O.E.A. revue et améliorée par le recours à la formation sur mesure, à ses postulats, à son opérationnalisation et à son organisation.

Plusieurs raisons nous ont conduits à cette deuxième et dernière recommandation ou condition fondamentale. Ces raisons relèvent surtout d'une analyse des possibilités d'implanter à court terme et de développer à long terme la formation sur mesure dans le contexte actuel de l'éducation des adultes au collégial.

La formation sur mesure intégrale ne pourra jamais représenter un pourcentage important des activités d'une O.E.A. car elle est trop limitative et elle ne permettrait pas à cette organisation de s'autofinancer. La formation sur mesure ne peut s'appliquer que dans une situation de perfectionnement, avec des groupes homogènes qui connaissent une même situation encadrée de préférence par une seule organisation. Ces restrictions, qui tiennent de la définition même de la formation sur mesure, risquent de conduire cette dernière à la marginalité, au déficit ou, si on veut éviter les problèmes financiers, à des compromis qui détruiront ce qu'au départ on voulait à tout prix sauvegarder par la création d'une tour d'ivoire. La formation sur mesure ne peut arriver à se financer une organisation complète avec le personnel et les services exigés par les opérations du processus. Elle finance tout au plus l'engagement d'animateurs-organisateurs et les exigences d'une gestion élémentaire.

En formation sur mesure, la rareté des ressources ne permet pas de rejeter sans examen celles que réunit l'organisation des collèges en particulier par ses services et par les départements. Ces ressources ne peuvent être rejetées car, tôt ou tard, elles s'imposent à l'O.E.A. et à son secteur de formation sur mesure, soit par les revendications syndicales, soit par leur volonté de développer une politique d'éducation des adultes qui leur soit propre. Ces ressources ne doivent pas être rejetées car la formation sur mesure ne peut s'en passer à long terme, pas plus que l'éducation des adultes dans son ensemble. De plus ces ressources ont une contribution importante à apporter à la formation sur mesure en

particulier pour la préserver d'une courte vue dans laquelle pourrait l'enfermer la préoccupation des situations et des solutions immédiates.

A l'inverse la formation sur mesure peut être le catalyseur et le canal des volontés et des tentatives de transformation de l'éducation des adultes au collégial et qui sait, à plus long terme, de l'éducation des jeunes au même niveau. Si les postulats de mesure, de participation, de cohérence et les autres, fondent la valeur des interventions de formation sur mesure, s'ils constituent des objectifs à viser dans une combinaison opérationnelle définie par le modèle théorique, pourquoi ces postulats et ces opérations ne pourraient pas être appliqués et utilisés dans d'autres modes d'intervention et contribuer ainsi à leur enrichissement.

Cette contribution de la formation sur mesure à la définition, à l'organisation et à la réalisation d'une mission des collèges en éducation des adultes nous apparaît non seulement comme souhaitable mais surtout comme essentielle au développement des deux. L'éducation des adultes au collégial se cherche une voie depuis la création des cégeps en 1967. Elle n'arrive pas à se définir une mission, une politique, des stratégies, etc. La formation sur mesure est la première conception, la première opérationnalisation et la première organisation cohérente d'un secteur de l'éducation des adultes au collégial. Elle peut facilement inspirer et guider la définition, l'organisation et la réalisation d'une politique globale.

Si la formation sur mesure refuse cette contribution elle se butera toujours aux limites mêmes du développement de l'éducation des adultes dans le contexte actuel.

Bref, pour implanter et développer la formation sur mesure dans les O.E.A. et dans les collèges, il faut lui assurer les conditions d'un laboratoire et en même temps l'investir dans la recherche et dans la lutte que doit conduire l'ensemble de l'éducation des adultes au collégial pour sa survie et son développement.

La formation sur mesure ne saura survivre et se développer que par son originalité et son utilité combinées.

## B) CONDITIONS AU PLAN PROVINCIAL

L'analyse des possibilités et des conditions d'implantation et de développement de la formation sur mesure a d'abord été orientée vers le plan local. On ne peut toutefois pas ignorer ou protéger totalement les instances gouvernementales. Elles ont, même dans un contexte de restriction budgétaire qui ne leur appartient pas exclusivement, une large part de responsabilité qu'aucune initiative locale ne saurait remplacer.

Du plan provincial, de la D.G.E.A. et de la D.G.E.C. ou des deux coordonnées, devraient être dégagées et distribuées des ressources pour une poursuite de l'opération R.A.I. par diverses expérimentations systématiques du modèle théorique de formation sur mesure dans et par les collèges et les O.E.A. Nous n'avons pas à définir ici l'ampleur des subventions ou des contributions, ni les critères, ni les mécanismes de leur distribution ou de leur attribution. Il nous apparaît toutefois que cette assistance des instances gouvernementales devraient être situées dans le prolongement des deux conditions fondamentales que nous avons définies pour l'implantation et pour le développement de la formation sur mesure au plan local.

L'aide gouvernementale devrait donc amener les O.E.A. et les collèges désireux de poursuivre l'expérimentation de la formation sur mesure à souscrire d'abord aux deux conditions préalables, à se regrouper pour définir un plan rationnel d'expérimentation systématique, à prévoir la diffusion et le réinvestissement des résultats et à exploiter les ressources existantes dans leur collège ou dans les organismes gouvernementaux et autres.

Dans ce contexte la contribution des instances gouvernementales pourrait être d'assurer la coordination et de compléter les ressources manquantes pour une expérimentation et pour un développement de la formation sur mesure que des O.E.A. et des collèges déterminés peuvent assumer en grande partie.

postface

Au cours de sa dernière rencontre, le comité d'orientation et de coordination de la recherche sur la formation sur mesure a pris connaissance du présent rapport et l'a entériné.

Le comité d'orientation tient toutefois à faire état de discussions qu'il a eues au sujet des modalités d'implantation de la formation sur mesure. Le dernier chapitre et la conclusion de ce rapport de recherche situent nettement le développement de la formation sur mesure à l'intérieur des structures des S.E.A. des cégeps.

Le comité d'orientation, après examen des conditions existantes pouvant faciliter cette implantation, se demande si la formation sur mesure ne devrait pas plutôt être développée à l'extérieur des cégeps et si elle n'y trouverait pas de meilleures conditions d'existence et de développement.

La situation marginale de l'éducation des adultes dans les cégeps et la position encore plus marginale des interventions de formation sur mesure dans les services d'éducation des adultes ont amené les membres du comité d'orientation à se poser de sérieuses questions sur les possibilités réelles de constituer des services d'éducation des adultes principalement axés sur la formation sur mesure mais qui produiraient aussi des interventions de type extension de l'enseignement.

Pour certains membres du comité d'orientation, le développement de la formation sur mesure aurait plus de chances de se réaliser à l'extérieur des cadres actuels, dans des centres régionaux d'éducation des adultes par exemple, ou des centres de formation sur mesure où on pourrait mettre plus d'énergies à réaliser l'esprit et le processus opérationnel de la formation sur mesure dans toute son originalité.

La question demeure ouverte. La réponse appartient aux praticiens de la formation sur mesure et aux conditions plus ou moins favorables qu'ils rencontreront au cours des prochaines années dans les structures actuelles des institutions collégiales pour mener ce type d'intervention liée aux situations vécues.

**FEDERATION DES CEGEPS**

Montréal, juin 1978
Tirage: 700 exemplaires
Dépôt légal: Bibliothèque Nationale du Québec

**COORDINATION DE LA RECHERCHE:**
Philippe Gariépy (Fédération des cégeps)

**COMITE D'ORIENTATION:**
Guy Arsenault (La direction générale de l'éducation des adultes)
Philippe Gariépy (Fédération des cégeps)
Wilfrid Gariépy (Cégep Bois-de-Boulogne)
Alain Godbout (La direction générale de l'enseignement collégial)
Richard Guévremont (Cégep de Maisonneuve)
Hélène Héroux (Cégep de Victoriaville)
Gérard Larivière (Cégep Bois-de-Boulogne)
Denis Ledoux (La direction générale de l'éducation des adultes)
André Thibault (Cégep de Valleyfield)

**SECRETARIAT:**
Margo Critchley